

UNIVERSITE DU QUEBEC EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE

APPLICATION D'UN MODELE D'ENSEIGNEMENT POUR FAVORISER
LA CROISSANCE PERSONNELLE ET L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES
CHEZ LES PERSONNES ANALPHABETES

PAR

Brigitte Turcotte

Rapport de recherche présenté en vue de
l'obtention de la Maîtrise en éducation

NOVEMBRE 1988





Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

REMERCIEMENTS

La présente étude fut réalisée grâce à la collaboration d'un groupe d'étudiantes ayant suivi les cours d'alphabétisation, d'octobre 1987 à janvier 1988, de Mme Janet Dupuis-Lessard, directrice du Centre Le Filon, le Centre d'éducation des adultes de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, et, plus particulièrement, M. Réal Boucher, professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, qui m'a dirigée dans cette recherche.

TABLE DES MATIERES

	page
REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIERES.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ANNEXES.....	viii

INTRODUCTION

CHAPITRE I - LA PROBLEMATIQUE DE L'ANALPHABETISME.....	6
1. La situation problématique.....	7
2. Etat de la situation.....	11
3. Définition de l'analphabétisme.....	13
4. Les causes de l'analphabétisme.....	17
4.1 Les enfants pauvres.....	17
4.2 La perception de soi.....	19
5. Les conséquences de l'analphabétisme.....	21
6. Les analphabètes.....	22
6.1 Portrait global des personnes analphabètes.....	23
6.2 Les catégories d'analphabètes au Québec.....	26
6.2.1 les autochtones.....	26
6.2.2 les immigrants.....	27
6.2.3 les personnes handicapées par une déficience intellectuelle.....	28
6.2.4 les handicapés physiques.....	28
6.2.5 les détenus.....	28

	page
7. La question de recherche.....	30
CHAPITRE II - PRATIQUES D'ALPHABETISATION ET CADRE THEORIQUE...	33
1. L'alphabétisation.....	34
2. Le Guide d'intervention sur mesure en formation de base....	39
2.1 Présentation du Guide.....	39
2.2 Les objectifs généraux du Guide.....	40
3. Cadre théorique.....	41
3.1 Les modèles d'enseignement.....	42
3.1.1 les modèles d'interaction sociale.....	42
3.1.1.1 les objectifs.....	42
3.1.1.2 les caractéristiques.....	43
3.1.1.3 les valeurs.....	43
3.1.2 les modèles de traitement de l'information.....	44
3.1.2.1 les objectifs.....	44
3.1.2.2 les caractéristiques.....	45
3.1.2.3 les valeurs.....	45
3.1.3 les modèles de modification du comportement....	46
3.1.3.1 les objectifs.....	46
3.1.3.2 les caractéristiques.....	46
3.1.3.3 les valeurs.....	47
3.1.4 les modèles du développement de la personne....	47
3.1.4.1 les objectifs.....	47
3.1.4.2 les caractéristiques.....	47
3.1.4.3 les valeurs.....	48

	page
3.2 Le modèle d'enseignement de William Glasser.....	50
3.2.1 les fondements théoriques du modèle.....	50
3.2.2 le modèle d'intervention.....	51
3.2.3 les objectifs du modèle.....	52
3.2.4 la structure du modèle.....	52
3.2.5 les valeurs.....	53
3.2.6 la démarche thématique.....	54
 CHAPITRE III - METHODOLOGIE, DESCRIPTION ET ANALYSE DES	
RESULTATS.....	58
1. Méthodologie.....	60
1.1 Les pré-tests.....	60
1.1.1 le pré-test: "Evaluation de l'étudiant": croissance personnelle.....	60
1.1.2 le pré-test en français et en arithmétique.....	61
1.2 L'expérimentation.....	62
1.2.1 la réalisation des activités thématiques.....	63
1.2.1.1 les thèmes.....	63
1.2.1.2 le choix d'un thème individuel ou collectif.....	64
1.2.1.3 l'exploration du sujet (cueillette d'informations).....	64
1.2.1.4 les échanges, les discussions, les apprentissages sur le thème.....	65
1.2.1.5 l'évaluation.....	66

	page
1.2.1.6 l'exemple d'une activité thématique...	68
1.3 Les post-tests.....	70
2. Description et analyse des résultats.....	70
2.1 La méthode d'analyse des résultats/description et analyse des résultats.....	71
2.1.1 la croissance personnelle.....	72
2.1.2 l'acquisition des connaissances en lecture, en écriture et en calcul.....	79
2.2 Observations sur les résultats obtenus.....	83
CHAPITRE IV - LES RECOMMANDATIONS, LES RETOMBEES.....	86
1. Les recommandations.....	87
2. Les retombées.....	88
CONCLUSION.....	91
BIBLIOGRAPHIE.....	94
ANNEXE I.....	99
ANNEXE II.....	103
ANNEXE III.....	114
ANNEXE IV.....	120

LISTE DES TABLEAUX

page

TABEAU 1	Compilation des résultats individuels au niveau de la croissance personnelle: comportement per- sonnel.....	73
TABEAU 2	Compilation des résultats individuels au niveau de la croissance personnelle: comportement dans le groupe.....	74
TABEAU 3	Compilation des résultats individuels au niveau de la croissance personnelle: comportement en dehors du groupe, dans son milieu de vie.....	75
TABEAU 4	Compilation des résultats du groupe d'étudiants au niveau de la croissance personnelle.....	80
TABEAU 5	Compilation des résultats individuels au niveau du français.....	82
TABEAU 6	Compilation des résultats au niveau de l'arith- métique.....	84

LISTE DES ANNEXES

page

ANNEXE I	Document <u>Evaluation de l'étudiant</u> , Commission scolaire régionale d'Orléans, tiré du fascicule <u>L'évaluation: résultats atteints et stratégie de formation</u> , Québec, 1982.....	100
ANNEXE II	Document <u>Test de classement, français, éducation de base</u> , Commission scolaire régionale de l'Amiante, Service de l'éducation des adultes, tiré du cahier du formateur <u>Votre outil de base</u> , volume 2, 1982.....	104
ANNEXE III	Document <u>Arithmétique fonctionnelle, test de classement GAA-101 à GAA-105</u> , Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, Direction générale de l'éducation des adultes, 1986.....	115
ANNEXE IV	Document <u>Vue d'ensemble de la formation de base</u> , ministère de l'Education, Gouvernement du Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, 1987.....	121

INTRODUCTION

Le but de cette recherche est de voir comment on pourrait insuffler à l'étudiant analphabète qui s'inscrit à des cours d'alphabétisation la motivation qui lui est nécessaire pour réaliser des apprentissages académiques, se développer en tant que personne et mener à terme la démarche entreprise.

Cependant, une remarque s'impose dès maintenant concernant l'absence de motivation que manifestent les analphabètes eu égard à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. On sait que ces deux éléments sont indispensables à tout individu désirant développer sa personnalité et son habileté à communiquer de façon positive et productive. Et il semble que la personne analphabète ou peu scolarisée n'arrive pas à trouver la motivation à cet égard qui lui permettrait de répondre à ses besoins. Elle semble en effet ne pas vouloir relever les défis qui lui seraient les plus favorables; ayant continuellement une attitude négative envers elle-même et envers autrui, elle est incapable d'envisager la réalité de l'analphabétisme. Pourtant, la lecture et l'écriture l'aideront à s'épanouir, à devenir autonome et à s'intégrer à la collectivité.

Ne sachant ni lire ni écrire, l'analphabète donne l'impression d'avoir développé, tout au long de sa vie, une méfiance certaine, une inquiétude profonde face à ses capacités intellectuelles. On perçoit chez elle une tension, un malaise, une farouche résistance à poursuivre

son apprentissage et un manque d'efforts personnels; elle ne semble pas intéressée à prendre de nouvelles attitudes, à adopter des comportements positifs. Ayant subi de nombreux échecs, elle ne voit pas la nécessité de changer, de modifier ses habitudes de vie, de travailler en fonction d'un objectif précis. C'est à ces problèmes que nous voulons nous attaquer.

Le premier chapitre de cette étude tente d'identifier les causes du désintéressement dont font preuve les analphabètes envers l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Il expose la problématique de l'analphabétisme dans les cours d'alphabétisation dispensés au Centre Le Filon et signale tous les éléments d'inquiétude qui s'y rattachent. Il fait aussi état de la question de recherche, ayant au préalable défini l'analphabétisme, déterminé ses causes et ses conséquences, et en outre, après avoir dressé le portrait global des différentes catégories de personnes analphabètes au Québec.

Le deuxième chapitre présente les diverses pratiques d'alphabétisation, le cadre théorique qui supporte ces pratiques, le Guide d'intervention sur mesure en formation de base et les objectifs. Notre intervention pédagogique s'inscrit dans un contexte éducatif, tel que précisé par Glasser (1969). Elle vise à outiller les personnes analphabètes dans le but de transformer leur situation de vie familiale, sociale, intellectuelle ou de travail. De plus, elle est orientée sur une participation des principaux intéressés au processus de formation, participation basée sur des besoins personnels préalablement identi-

fiés, soumis à une étude et décrivant une situation concrète de vie à changer.

Notre intervention éducative se déroule selon un processus opérationnel déterminé. Pour le décrire, nous nous basons sur le modèle d'enseignement de William Glasser (1969), dans lequel les fondements des théories de la personnalité sont définis, et où les problèmes individuels s'y trouvent décrits dans une perspective de santé mentale, perspective dans laquelle les professeurs et les étudiants ont un rôle important à jouer. Aussi, notre intervention vise à déclencher un processus de croissance chez l'individu, incluant des changements de personnalité par le biais d'activités thématiques. Enfin, ces changements s'intègrent à une démarche d'apprentissage axée sur des besoins personnels réels.

Par ailleurs, le cadre théorique décrit dans ce chapitre présente différentes familles de modèles d'enseignement, dont celle qui met l'accent sur le développement de la personne. De cette famille, nous retenons le modèle de William Glasser (1969) pour réaliser la présente expérimentation. Ce modèle vise à développer, chez l'individu, l'amour et l'estime de soi.

En ce qui concerne le Guide d'intervention utilisé en alphabétisation, il correspond au désir de déscolarisation et de décroisement exprimé par la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA, 1982). Il décrit une formation centrée sur les besoins quotidiens et

apparents de l'étudiant adulte, de même qu'il privilégie la prise en charge, par ce dernier, de son cheminement personnel et académique. Cette formation est à la mesure des étudiants, de leur situation, de leurs expériences de vie, de leurs connaissances, de leurs acquis et surtout de la détermination de changement dont ils doivent faire preuve compte tenu des objectifs qu'ils se sont fixés. Ce sont d'ailleurs ces objectifs/besoins, identifiés par l'étudiant lors de son inscription au cours d'alphabétisation, qui guideront le formateur dans son enseignement.

La méthodologie à laquelle nous avons eu recours dans notre travail est détaillée dans le troisième chapitre ainsi que les résultats que nous avons obtenus et leur analyse. Ce chapitre décrit également la réalisation de l'activité thématique et les thèmes traités durant l'expérimentation. Ces thèmes sont associés aux domaines de vie présentés dans le Guide d'intervention du ministère de l'Éducation (1987). Reliés à des situations significatives, individuelles et/ou collectives vécues par les étudiants, l'exploitation de ces thèmes a pour but de rendre ces derniers capables d'exprimer leurs besoins et de prendre conscience de leur situation, en les rendant responsables de leur programme de formation.

Le chapitre III présente également l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus lors de notre expérimentation. Dans la première partie, nous décrivons la méthode que nous avons appliquée et nous interprétons les résultats concernant la croissance personnelle et les

connaissances des étudiants. Dans la deuxième partie, nous faisons part de nos observations à la suite de l'ensemble des résultats découlant de l'expérimentation.

Dans le chapitre IV, nous énonçons les recommandations faisant suite à notre intervention pédagogique. Aussi, nous précisons les retombées de cette recherche sur le plan du développement de la croissance personnelle et des connaissances chez les étudiants analphabètes inscrits dans les cours d'alphabétisation. En guise de conclusion, nous émettons diverses opinions sur le dénouement de l'expérimentation.

CHAPITRE I
LA PROBLEMATIQUE DE L'ANALPHABETISME

1. La situation problématique

Je suis employée à la Commission scolaire de Rouyn-Noranda depuis 15 ans, au Service de l'éducation aux adultes, en tant que formatrice en alphabétisation. Jusqu'à la fin de novembre 1983, j'étais rattachée à un programme de formation qui préparait les individus à intégrer ou à réintégrer le marché du travail et à s'y adapter. Dans le cadre de ce programme de formation, j'enseignais le français et les mathématiques aux niveaux de base, pré-secondaire, secondaire I à III, et, occasionnellement, secondaire IV pour le français.

Présentement, je suis formatrice au Centre Le Filon de la même commission scolaire. A l'instar d'autres formateurs, je suis sous l'autorité immédiate de la directrice du Centre. Du 6 février 1984 au mois de mai 1987, j'étais responsable de deux groupes d'étudiants analphabètes. Le premier groupe était constitué d'analphabètes fonctionnels. Ces étudiants maîtrisaient moyennement bien la lecture mais éprouvaient de sérieux problèmes au niveau de la compréhension. Ils avaient de la difficulté à exprimer leurs pensées par écrit.

En règle générale assumer la tâche de formateur en alphabétisation implique, que l'on se heurte à un grand nombre de problèmes chez plusieurs des étudiants à qui l'on enseigne. Souvent moqueurs, ces derniers cherchent à cacher leur mécontentement vis-à-vis d'eux-mêmes par des blagues, des jurons. Bien qu'ils sourient, on perçoit chez ces individus une frustration permanente. Se sentant coupables parce

qu'ils ne savent ni lire ni écrire, ils tiennent la société responsable de leur ignorance, de leur état de dépendance dans les domaines familial, social, politique, économique, spirituel et culturel.

On constate également chez les analphabètes une grande indifférence vis-à-vis l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les étudiants font souvent part d'obstacles qu'ils rencontrent à certains niveaux.

Par exemple:

1. au niveau familial, ils se sentent ridiculisés par les leurs parce qu'ils veulent apprendre à lire et à écrire. Leurs conjoints ne sont pas toujours d'accord pour qu'ils continuent. Le transport, par ailleurs, coûte cher (certains étudiants font 8, 15, et même 25 milles aller-retour pour suivre les cours). Les étudiants éprouvent, aussi assez souvent, des problèmes de "gardiennage".

2. au niveau scolaire, les étudiants n'acceptent pas toujours facilement le fait de devoir apprendre. Le jeune adulte se sent "perdu" parmi les plus âgés; le plus âgé se sent "perdu" parmi les plus jeunes. On constate que les craintes de demeurer analphabètes sont omniprésentes chez ces personnes. Ce qui engendre souvent l'agressivité, la frustration, le stress, ainsi qu'une peur considérable du ridicule, de l'inconnu, de l'échec et de l'effort. La motivation et la persévé-

rance dans la poursuite de leur formation dans le cadre du cours d'alphabétisation en souffrent quelque peu. Leur attitude révèle en outre une gêne parfois excessive vis-à-vis leurs compagnons de classe, le personnel administratif, le personnel enseignant, enfin tous les intervenants oeuvrant à l'école où ils poursuivent leurs cours.

3. au niveau social, les étudiants entretiennent avec leur milieu, des rapports qui semblent les affecter. Ils fréquentent seulement des gens qui ont le même niveau de scolarité qu'eux. Aussi, ils s'abstiennent d'adhérer à des associations ou à des clubs sociaux, puisqu'ils ont toujours en mémoire leur analphabétisme.

Enfin, les comportements observés dans les cours d'alphabétisation nuisent souvent à l'atteinte des objectifs qui y sont poursuivis, qui sont d'apprendre à lire, à écrire, à calculer et à progresser au plan personnel. En effet, ces comportements manifestent fréquemment un manque de motivation, qui se traduit par des absences répétées, des retards, des départs précipités, etc.

De plus, nous constatons chez les analphabètes un manque de personnalité, d'amour et d'estime de soi. Le MOI constituant l'individualité et la personnalité est parfois faible chez ces individus peu scolarisés: ils ont souvent eu une enfance et une adolescence perturbées en ce qui a trait aux liens affectifs, psychologiques et personnels qu'ils entretenaient avec leur entourage. A ce sujet, Carl Rogers sou-

ligne que: "L'aliénation de l'adulte qui provient précisément du "désaccord entre le moi et la totalité de l'expérience" est attribuable aux "conditions de valeurs" que le milieu fait peser sur son développement".¹ Ainsi, le manque d'amour et d'estime personnelle est-il à l'origine de nombreux problèmes dans leur vie quotidienne.

Les cours en alphabétisation ont lieu au Centre Le Filon, centre d'éducation des adultes de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, fréquenté par environ 450 adultes. Les apprentissages visés se font dans le cadre de la formation générale qui y est dispensée (français, mathématiques et anglais langue seconde), des cours d'espagnol, de la formation préparatoire à l'emploi, du programme d'intégration à la vie communautaire (déficience intellectuelle) et de l'alphabétisation.

Présentement, les cours en alphabétisation sont dispensés par trois formatrices à une quarantaine d'adultes formant quatre groupes. Je n'enseigne qu'à un seul de ces groupes, deux après-midi par semaine, de 13h00 à 16h00. Il comprend 9 étudiants, dont la moyenne d'âge est de 60 ans. Sept sont au niveau pré-secondaire; il y a également un analphabète fonctionnel et un analphabète complet.

La première session de l'année 1987-1988 a débuté le 5 octobre 1987 et s'est terminée le 25 janvier 1988. Il faut aussi noter que tous les cours en alphabétisation sont dispensés à raison de 6 heures/semaine.

Pour recruter la clientèle analphabète, une campagne de sensibilisation, de dépistage et de recrutement a lieu en septembre et en janvier de chaque année. Cette campagne de publicité vise à informer la population du phénomène de l'analphabétisme. On a alors recours à tous les médias: radio, télévision, journaux, bulletins paroissiaux, etc., pour inciter les personnes qui ne savent ni lire ni écrire à s'inscrire aux cours de formation de base.

L'expérience acquise au cours des années comme formatrice auprès d'adultes illettrés m'amène à m'interroger sur l'absence de motivation eu égard à l'apprentissage des notions de base en français que sont la lecture et l'écriture, ainsi qu'en ce qui concerne le calcul, puisque, à chaque session, trois ou quatre étudiants abandonnent les cours auxquels ils étaient inscrits. C'est un grave problème qui me touche d'une façon particulière; c'est aussi et surtout une situation à laquelle je veux remédier le plus tôt possible pour prévenir, réduire, voire éliminer les abandons dans les ateliers d'alphabétisation.

A notre Commission scolaire, les cours d'alphabétisation ont débuté officiellement en février 1984. Ces cours se poursuivent depuis lors à raison de deux sessions d'inscription, par année, soit en septembre et en janvier.

2. Etat de la situation

A la suite du rapport Parent (1964), le gouvernement du Québec crée un ministère de l'Education, dont un des secteurs s'occupe de l'é-

ducation des adultes, appelé alors éducation permanente. La responsabilité des cours de formation des adultes incombe aux commissions scolaires. Les premiers cours de français (au nombre de quatre) et de mathématiques (au nombre de trois) sont regroupés dans un secteur appelé "Cours de base" ou "Education de base".²

Vers la fin des années 1970, le Québec réalise qu'une partie importante de la population adulte québécoise est analphabète ou peu scolarisée. Jusqu'en 1978, le ministère de l'Éducation joue un rôle administratif. Après ces années, il s'est impliqué plus spécialement dans le dossier de l'alphabétisation. Cependant, les commissions scolaires continuent d'assumer la responsabilité des activités d'apprentissage concernant l'alphabétisation.

En 1980, le ministère de l'Éducation propose une intervention prioritaire en alphabétisation dans l'étude intitulée L'école s'adapte à son milieu, qui est un énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible. Il s'agissait simplement d'une intervention sans trop d'importance, insuffisamment décrite et qui n'a pas bénéficié du support nécessaire au plan administratif et financier.

En 1982, la Commission Jean, commission d'étude sur la formation des adultes créée en 1980 par le gouvernement du Québec et ayant pour mandat de lui préparer et soumettre un projet de politique en ce domaine, déposait son rapport "Apprendre: une action volontaire et responsable".

En 1984, soit deux ans après le dépôt de ce Rapport, le gouvernement du Québec fait connaître l'énoncé d'orientation qu'il privilégie et son plan d'action pour l'éducation des adultes. Il mentionne à ce moment-là que le défi prioritaire à relever en éducation se situe au niveau de la formation de base: "La formation de base accessible à tous doit permettre d'acquérir les connaissances, les habiletés, les attitudes fondamentales applicables à des situations changeantes et multiples qui demeurent les outils indispensables de l'affirmation et du développement des personnes".³ Ce même énoncé précise, en outre, que l'alphabétisation constitue le noyau irréductible de cette formation de base.

Depuis les années 1980-1981, un élan des plus progressif s'est produit. En effet, le nombre de commissions scolaires qui participent à la formation de base des adultes est passé de 28 en 1980-1981, à 58 en 1982-1983, ce qui représente 73 % des commissions scolaires du Québec.⁴

Jusqu'en octobre 1987, les commissions scolaires assumaient la responsabilité des activités d'apprentissage concernant l'alphabétisation des personnes analphabètes ou peu scolarisées. Mais, depuis la session d'automne 1987, les formateurs expérimentent le Guide d'intervention sur mesure en formation de base, du ministère de l'Éducation.

3. Définition de l'analphabétisme

Dans une société moderne constamment en évolution et où prime la haute technologie, la connaissance de la lecture et de l'écriture est

un élément primordial pour tout individu qui veut s'actualiser pleinement. Nous constatons que l'analphabétisme touche un grand nombre de personnes qui ne peuvent accéder aux groupes faisant progresser la société, en raison de leur absence de connaissances et d'habiletés découlant de leur analphabétisme; elles sont par le fait même marginales.

L'analphabétisme est abondamment décrit par plusieurs auteurs, entre autres, Hauteceur (1977-1978-1979-1980-1982-1984-1986), Pothier (1982), Lachance (1982) et Laperrière (1982). Ces derniers le définissent comme l'utilisation inadéquate de la lecture et de l'écriture. A cette lacune s'en ajoutent d'autres relatives au langage parlé, au calcul et à d'autres savoirs fondamentaux comme s'exprimer, réfléchir, écouter et penser. L'intégration sociale et économique de la clientèle marginale que constituent les analphabètes pose donc de multiples problèmes, comme on peut le constater.

L'analphabétisme est aussi un problème spécifique, isolé et individuel de même qu'un symptôme qui nous fait découvrir une clientèle particulière, ayant les caractéristiques suivantes: image de soi négative, pauvreté, manque de confiance, d'affection, d'autonomie et de motivation. Selon les auteurs cités, l'analphabétisme est de plus associé à un ensemble de faits réels concernant les individus qui en souffrent.

Comment peut-on définir l'analphabétisme de façon plus spécifique? Jean-Paul Hauteceur, sociologue rattaché au Département de la

recherche en alphabétisation, au ministère de l'Education du Québec, donne plusieurs définitions de l'analphabétisme. En voici quelques-unes :

Degré zéro de connaissance de la langue écrite en usage dans une société donnée. - C'est l'ignorance du code formel de la langue d'usage dans le cas où ce code existe, soit l'incapacité de lire et de comprendre un message écrit aussi d'émettre un message écrit. - Généralement, l'analphabétisme est le fait privatif des individus qui communiquent par la parole et strictement par le seul langage oral.⁵

Lise Lachance, elle, décrit l'analphabète comme suit :

Celui qui est actuellement privé de la compétence de lire et écrire est marginalisé bien sûr par rapport aux institutions scolaires mais surtout par rapport aux modes de communication sociales privilégiés. Il se retrouve dans la position du sourd-muet face à l'écrit. L'analphabétisme entraîne, de ce fait, énormément de conséquences au plan personnel et social.⁶

Pour sa part, Nicole Pothier (1982) souligne que l'analphabétisme est un problème surtout individuel. On fait peu de cas (et parfois pas du tout) de la situation sociale et économique du milieu de vie de l'adulte analphabète.⁷; ce qui porte à dire qu'en règle générale, on ne se préoccupe pas ou si peu de la situation déplorable dans laquelle vit la personne analphabète.

L'analphabétisme est, par ailleurs, une réalité que l'on ignore dans notre société industrialisée; fréquemment, il est à vrai dire relié au Tiers monde où l'éducation dans l'ensemble est le plus souvent déficiente. Le problème de l'analphabétisme se pose aussi chez les immigrants, ce sur quoi nous reviendrons ultérieurement, du reste.

D'arcy Martin et Rich Willians signalent pour leur part que, "L'analphabétisme ne signifie pas seulement être incapable de lire et d'écrire, mais être privé du moyen d'interaction sociale le plus important: le langage".⁸

Guy Lafleur (1974) appuie cette impression:

Ce qui rend difficile, sinon impossible, la saisie d'une culture dominée, c'est l'impossibilité où elle est de se manifester sur la scène culturelle sociale, de se reprendre et de se dire au deuxième degré. C'est une culture silencieuse, mais ce silence, cette lacune, c'est celle du refoulement.⁹

En définitive, l'analphabétisme est le fait de personnes n'ayant pas acquis les connaissances et les habiletés de base pour évoluer normalement dans la société. Il génère donc une clientèle d'individus marginalisés parce que, non seulement, ils n'ont pas appris à lire et à écrire, mais aussi parce qu'ils n'ont pas été non plus formés à oeuvrer dans la société. Beaudelot et Establet (1971) nous disent d'ailleurs à cet effet que:

L'analphabétisme n'est pas un phénomène isolé (absence de scolarisation) mais un trait particulier d'un phénomène total qu'on peut nommer aliénation et qui s'inscrit toujours dans un rapport de domination entre classes qui n'ont pas le même pouvoir de définir les règles du jeu.¹⁰

De façon générale, nos étudiants, eux, définissent l'analphabétisme comme l'incapacité de lire et d'écrire, de se débrouiller seul à ces égards, de s'exprimer convenablement et de s'intégrer à la société.

Quant à moi, j'ajoute à cela que l'analphabétisme isole les personnes qui en souffrent; il les rend craintives, souvent agressives, incapables de prendre des responsabilités, coupables de ne savoir ni lire ni écrire. Il les décourage, les mène à la nonchalance et les éloigne des ressources qui leur sont offertes.

4. Les causes de l'analphabétisme

Plusieurs auteurs s'accordent à dire que l'analphabétisme est lié à la pauvreté: Cliche (1978), Hautecoeur (1978), St-John Hunter (1985). Celle-ci, pour une intervenante dans le domaine de l'alphétisation aux Etats-Unis, et conférencière lors de la session d'ouverture du Congrès international sur la formation de base tenu à Montréal du 9 au 12 avril 1985, mentionnait que les gens sont analphabètes parce qu'ils sont pauvres, et non l'inverse.

Plusieurs étudiants avec qui je travaille déclarent d'ailleurs être issus de parents pauvres ou d'un milieu défavorisé. Ils n'ont pas appris à se débrouiller dans la vie, ou si peu. Privés à peu près de tout durant leur enfance, ils ont souvent été méprisés par leurs compagnons à l'école pour cette raison; ils étaient mal vêtus, mal coiffés, etc. Bref, de l'enfance à l'adolescence et en raison de leur pauvreté, ils n'ont pu se réaliser en tant que personnes humaines.

4.1 Les enfants pauvres

A la question: "Que se passe-t-il à l'école publique où sont inscrits les enfants pauvres?" Jean-Paul Hautecoeur répond:

Leur nom, leur costume, leur parler, leurs manières au réfectoire, le coin où l'autobus les embarque, leur physionomie, leurs techniques de corps, la vétusté de leurs cahiers, tous ces signes d'anomalies et d'autres encore les identifient par différence aux yeux critiques des autres enfants et professeurs...¹¹

Les enfants issus de parents pauvres n'ont pas eu la chance de s'épanouir. De plus, ils ont dû faire face à une foule de problèmes: privation de nourriture et de médicaments, vêtements inadéquats, exiguïté du loyer, absence de stimulation appropriée pour un développement et un épanouissement favorables, relations plus ou moins enrichissantes avec leurs parents, etc. Il va sans dire que ce contexte leur fut défavorable dans leur apprentissage. Mais, ce qui est le plus évident chez ces enfants, ce sont les lacunes qu'ils manifestent au niveau du langage. Voici ce que souligne Pierre Cliche à ce sujet:

De toutes les déficiences observées chez l'enfant de milieu défavorisé, les plus marquées se situent au plan du langage (pauvreté générale du vocabulaire, simplification de la syntaxe, retard de la parole, défaut d'articulation), ce qui est dû à des contacts sociaux insatisfaisants et au manque d'échanges verbaux entre les parents.¹²

Ce sont d'ailleurs là les mêmes difficultés que celles que nous retrouvons chez nos étudiants analphabètes: mauvaise articulation, vocabulaire limité, expression déficiente, indigence des interactions verbales, etc. Ces problèmes résultent selon nous de contacts sociaux restreints, d'échanges infructueux et d'une absence de communication réelle. D'où l'absence de motivation chez nos étudiants à l'égard de l'apprentissage.

(...) les preuves sont là qui démontrent que les enfants de familles à faible revenu n'ont toujours pas une chance égale dans notre système d'éducation canadien. Leurs aspirations dans le domaine de l'éducation sont moins élevées, ils ont tendance à quitter l'école en très grand nombre (sic) et à moins bien réussir que les enfants à l'aise d'intelligence égale.¹³

Aussi, au bout du compte, il va sans dire que les enfants pauvres ont d'eux-mêmes une image négative, comment pourrait-il en être autrement?

4.2 La perception de soi

La perception de soi joue un rôle important dans l'apprentissage scolaire. Selon Gérard Provencher:

Le but général de l'éducation prend ses racines dans l'image de soi. La perception de soi est reliée à différents aspects de l'éducation comme le statut social, la participation, la perception des autres, le rendement, etc. (Beane et autres, 1981). La théorie de Maslow (1970) enseigne que lorsque, à l'école, des individus sont sous des contraintes psychologiques ou physiques, ils peuvent éprouver des difficultés. Quand ces contraintes se définissent comme des sentiments d'incapacité ou de doutes personnels dûs à diverses composantes du programme informel (comme les sanctions), nous pouvons conclure que le rendement est indirectement influencé par les perceptions de soi.¹⁴

Comme nous l'avons mentionné, auparavant, nous pourrions croire, compte tenu de l'évolution de notre société, que tous et chacun ont reçu une formation suffisante pour contribuer à son avancement. Malheureusement, ce n'est pas le cas. En effet, tous les jours nous cotoyons des personnes analphabètes. Même si celles-ci cachent bien leur anal-

phabétisme, toutes ne peuvent être des personnes à part entière ayant un rôle à jouer dans la société parce qu'elles n'ont pu bénéficier du système d'éducation en place. Par conséquent, elles ne sont donc pas seulement mis à l'écart du monde de l'écrit.

On est toujours étonné de rencontrer dans notre société où l'école est obligatoire depuis longtemps - au moins jusqu'à la huitième année - quelqu'un qui ne sait ni lire ni écrire. Cependant, cela se produit souvent.

D'autre part, l'analphabétisme est en règle générale davantage accentué chez les gens de plus de 50 ans. En effet, plus les analphabètes sont jeunes, plus leur nombre décroît.

Parmi les jeunes adultes analphabètes qui s'inscrivent au cours d'alphabétisation, plusieurs sont tout à fait incapables de s'exprimer par écrit. Ils ont d'ailleurs un mauvais souvenir de leur séjour à l'école, qui aurait dû les y habiliter. Ils étaient plutôt blâmés pour tout et pour rien, s'absentaient souvent pour toutes sortes de raisons, et leur pauvreté leur attirait les moqueries de leurs compagnons. Certains étudiants affirment que le professeur ne s'occupait pas beaucoup d'eux. Ils doublaient souvent leurs classes; ils étaient placés dans des groupes spéciaux et devenaient, par le fait même, étiquetés. C'est pour cela, prétendent-ils, qu'ils ne savent ni lire ni écrire; comme ils n'étaient pas acceptés dans leur classe, ils ont développé des comportements négatifs envers l'apprentissage des matières académiques, ce qui a entravé leur épanouissement personnel.

5. Les conséquences de l'analphabétisme

Nous venons de discerner les causes de l'analphabétisme. Nous en verrons maintenant les conséquences. L'analphabétisme crée une classe d'individus peu scolarisés et sous-qualifiés, une classe de chômeurs, d'assistés sociaux, de travailleurs saisonniers, de manoeuvres, de journaliers, etc., qui habitent, dans la majorité des cas, dans des quartiers défavorisés ou en campagne. Jacques Boivin affirme que:

L'analphabétisme est un fait social et qui révèle à la manière d'une photographie, une organisation sociale donnée. Au Québec, en milieu urbain, l'analphabétisme est fortement circonscrit aux quartiers défavorisés. En province, il est davantage présent dans des régions isolées et sous-développées. L'analphabétisme touche généralement les travailleurs non spécialisés, des ex-travailleurs acculés au chômage chronique, des bénéficiaires du Bien-être social.¹⁵

Les situations dans lesquelles se trouvent d'ailleurs nos propres étudiants confirment ces propos. Ainsi retrouvons-nous, dans la société actuelle, des personnes tout à fait dépourvues socialement, économiquement et culturellement.

Pour expliquer la marginalité de la classe sociale que constituent les analphabètes, Raymond Bernier écrit que:

Les membres de cette classe ont été rejetés par les institutions servant de canaux de promotion sociale et de réalisation des idéaux proposés par la société. Les membres de cette classe ne se sont pas retirés volontairement des groupes majoritaires ni des institutions dirigées par ces groupes majoritaires.¹⁶

Enfin, l'analphabétisme ne signifie pas seulement ne pas savoir lire et écrire, mais il traduit aussi la difficulté, pour l'analphabète, de s'intégrer à la collectivité.

6. Les analphabètes

Les conséquences de l'analphabétisme que nous venons d'évoquer nous amènent à situer la clientèle analphabète au plus bas échelon de la collectivité, à l'instar de Lise Lachance et de ses collègues: "C'est une population qui, d'un point de vue institutionnel sûrement et d'un point de vue social souvent, est installée dans une marginalité qui la refoule au plus bas niveau de la frange socio-économique".¹⁷ Les analphabètes, privés des moyens de communication que sont la lecture et l'écriture, vivent une situation d'impuissance face à l'adaptation et à l'intégration sociales.

Le Centre de sondage de l'Université de Montréal a effectué un sondage, en novembre 1983, pour connaître le nombre d'analphabètes au Québec. Parmi les personnes interrogées, 4,4 % ont déclaré avoir de la difficulté à lire et à écrire. Si cette proportion est transposée pour la population de 15 ans et plus, on obtient une estimation d'à peu près 250 000 analphabètes fonctionnels. L'une des questions du sondage portant sur le nombre de personnes dans les ménages ne sachant ni lire ni écrire, a permis d'estimer à un peu plus de 90 000 (1,8 % des 15 ans et plus) le nombre de Québécois qui, parmi les 250 000 ci-haut mentionnés, sont des analphabètes complets. Un autre sondage effectué au Québec

par le ministère de l'Education en 1984 révèle qu'il y a, dans la province, 500 000 analphabètes. Le Regroupement populaire en alphabétisation estime, pour sa part, qu'ils sont 300 000 à ne pouvoir lire et écrire et plus d'un million à éprouver des problèmes de lecture importants.¹⁸ Cependant, il ne faut pas généraliser. Beaucoup de gens sont peu scolarisés et se débrouillent tout de même très bien dans la vie. Tandis que certaines personnes, bien qu'elles aient terminé leurs études, sont constamment à la recherche d'un emploi; elles manquent de confiance en elles-mêmes et éprouvent toutes sortes de difficultés à s'intégrer à la communauté.

6.1 Portrait global des personnes analphabètes

Les personnes analphabètes forment une clientèle défavorisée. Elles ont subi, en règle générale, plusieurs échecs. Ainsi, ont-elles également une mauvaise image d'elles-mêmes, de leurs capacités, de leur potentiel, de leur valeur personnelle; elles minimisent l'importance des connaissances qu'elles ont acquises et doutent de leurs ressources. Elles sont très dépendantes des autres et peu informées des services communautaires disponibles dans leur environnement immédiat aux points de vue social, politique, économique et culturel.

Ce sont des personnes isolées, rejetées, abandonnées par la société. Incapables de lire et d'écrire, il va sans dire qu'elles disposent d'une compétence fort limitée eu égard au langage, à la communication. Toute leur personnalité en souffre. Elles se découragent à la

moindre contrariété, au premier obstacle, et elles sont souvent incapables de prendre une décision. Bref, il n'est pas facile pour elles de se "tailler" la place qui leur revient dans la société à laquelle elles appartiennent.

En somme, l'analphabète est un être limité de toutes parts, ce que signale du reste Jean Patry. L'analphabète est selon lui: "Un être limité dans sa capacité de s'approprier les outils culturels, un être limité dans sa capacité d'aménager son existence de façon autonome, un être limité dans sa capacité d'intégration créatrice à la collectivité.¹⁹

Dans un tel contexte, les analphabètes ont peu d'espoir de s'intégrer véritablement à la société, de mener une vie normale qui les aiderait à s'épanouir. Ils s'enferment plutôt dans un mutisme, et cet isolement les angoisse énormément.

Les analphabètes vivent en fait en affichant envers la société un mécontentement général, un mépris et une agressivité dont ils ont du mal à se départir lorsqu'ils désirent s'y intégrer. Serge Wagner dit d'ailleurs que "La société ne leur offre aucune possibilité objective, réelle et collective de changement, de promotion".²⁰ Aussi une telle situation justifie-t-elle dans une certaine mesure leur attitude.

L'étudiant incompetent en lecture et en écriture ne s'accepte pas. A l'entendre, tout ce qu'il fait est mal. C'est qu'il est inca-

pable de faire fi de son ignorance. A cet égard, d'ailleurs, Bastien nous dit que l'on peut faire abstraction du savoir d'une personne mais non de ses sentiments. Un ignorant ou un analphabète demeure un homme par son affectivité, grâce aux sentiments qui l'animent et le mettent en contact avec lui-même et le monde extérieur.²¹ Mais l'analphabète considère négligeables, au même titre que le savoir réduit dont il dispose, les sentiments qu'il éprouve; il est donc incapable de les exprimer.

Il doit prendre conscience de ses possibilités sur les plans personnel et académique s'il veut apprendre de façon satisfaisante, à partir de son vécu. Trop souvent, il refuse de croire qu'il est capable d'apprendre à lire et à écrire, ce qui se traduit tôt ou tard par un désintérêt total envers les apprentissages que ces habiletés présupposent; de là, à abandonner ses cours, il n'y a qu'un pas qu'il franchit allègrement.

Bastien (1964) mentionne en outre que la motivation est une condition essentielle à l'apprentissage. On sait que les étudiants en alphabétisation manquent parfois de motivation pour apprendre à lire et à écrire. Cela est dû, dans la majorité des cas, à des échecs antérieurs, à des expériences humiliantes, frustrantes qu'ils ont vécues tout au long de leur vie et ne parviennent pas à oublier; ils gardent aussi un mauvais souvenir de la "petite école", voire même une sorte de rancœur à son endroit, dont ils ne parviennent pas à se libérer.

6.2 Les catégories d'analphabètes au Québec

Dans un document publié par l'Institut canadien d'éducation des adultes et intitulé Pour une alphabétisation populaire, Serge Wagner (1980), professeur à l'Université du Québec à Montréal, montre qu'il existe au Québec différentes catégories d'analphabètes. Mise à part la catégorie des analphabètes d'origine québécoise, voici la description des autres catégories qu'il a identifiées.

6.2.1 les autochtones

En plus d'éprouver des difficultés à maîtriser le français et l'anglais, bon nombre d'autochtones ne sont pas alphabétisés dans leur langue maternelle.

Or, on sait que l'alphabétisation n'est pas simplement liée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture; c'est une approche qui vise à favoriser, chez l'adulte-apprenant tant autochtone que québécois, une prise en charge individuelle, familiale et sociale. C'est aussi une approche ayant pour but de donner à l'étudiant adulte les connaissances et les habiletés qui lui seront utiles dans sa vie personnelle et dans sa vie sociale, qui lui permettront d'enrichir son vécu quotidien, de mettre sur pied ses propres projets, etc., bref de devenir citoyen à part entière dans la société dans laquelle il vit.

C'est donc dire à quel point les autochtones ont une longue route à faire avant d'en arriver à une certaine autonomie en société.

6.2.2 les immigrants

Les personnes analphabètes, chez les immigrants, sont celles qui ne savent ni lire ni écrire dans leur langue maternelle. Or, de plus en plus, les lois de l'immigration sont sévères et tendent à interdire l'accès au pays à des personnes non scolarisées. Et nous retrouvons un grand nombre d'immigrants sous-scolarisés parmi les Grecs, les Portugais, les Haïtiens, les Italiens, les Cambodgiens, les Coréens et les Vietnamiens, entre autres qui sont venus s'installer au Canada. Ce nombre devrait toutefois se stabiliser, compte tenu du renforcement des lois et d'une plus grande rigueur dans leur application.

Au sujet de l'analphabetisme chez les immigrants, Jean-Paul Hauteceur mentionne par ailleurs que:

Dans les pays industrialisés, on a tendance à n'admettre l'existence d'un problème d'analphabetisme que pour les immigrants (réintroduisant ici le lien analphabetisme/Tiers monde). Mais le problème n'est généralement pas admis pour les natifs (dans le sens du terme anglais "natives"). Le Canada fait peut-être ici exception: on reconnaît généralement que l'analphabetisme est souvent le lot des derniers arrivants (les immigrants) et des premiers, les Amérindiens et les Inuit.²²

En raison de leur statut et de leur analphabetisme, les immigrants éprouvent bien évidemment de sérieux problèmes: stress, angoisse, agressivité et refoulement. C'est aussi à leur condition d'immi-

grants et d'illettrés que l'on peut imputer les problèmes auxquels ils doivent faire face dans le domaine de l'emploi, par exemple. En effet, on peut constater que ce sont eux qui, en général, acceptent les emplois les moins bien rémunérés, ou encore qui bénéficient des prestations du Bien-être social.

6.2.3 les personnes handicapées par une déficience intellectuelle

La grande majorité des personnes handicapées intellectuellement sont analphabètes. Jusqu'en 1978, il n'était pas possible pour elles de s'inscrire à l'école régulière. Depuis ce temps, elles sont cependant en principe intégrées dans les classes régulières.

6.2.4 les handicapés physiques

Trop souvent, les handicapés physiques étaient confondus avec les handicapés intellectuels. En outre, ils ne disposaient pas des facilités architecturales que l'on retrouve un peu partout aujourd'hui pour entrer dans les écoles. Aussi ils n'ont pu profiter, au même titre que les élèves en santé, des facilités d'alphabétisation que l'école mettait généralement à la disposition de ceux-ci.

6.2.5 les détenus

Les détenus occupent une place importante parmi les analphabètes au Québec. Leur analphabétisme les confine à l'isolement quasi com-

plet; puisqu'ils ne peuvent ni lire ni écrire, ils peuvent d'autant moins entretenir des relations ou une correspondance avec des gens en dehors de la prison qu'ils habitent. Leurs contacts avec la société sont donc des plus restreints.

De façon générale, l'analphabète a un langage "déformé", pauvre, qui manifeste des carences aux points de vue sémantique et lexical (vocabulaire). De même, l'analphabète n'articule pas toujours très bien, ce qui appauvrit encore davantage son discours.

Au fait, l'analphabétisme, selon Wagner, ne se limite pas à l'incompétence en matière de lecture et d'écriture. Le problème se situerait également au niveau du langage, de la parole. "Etre analphabète, à son avis, c'est aussi ne pas avoir accès à la parole, quand on n'est pas tout simplement réduit au silence".²³

Dans certaines situations, être analphabète n'est qu'une caractéristique de l'ensemble des relations entre un individu et son environnement familial et social. Souvent l'analphabétisme traduit et concrétise ainsi un ensemble de conditions de marginalisation.²⁴

En résumé, la société marginalise l'analphabète en le privant des éléments dont il avait besoin pour établir sa propre identité, pour définir sa propre personnalité. Et, comme il est incapable de s'approprier lui-même les outils qui lui permettraient de s'intégrer réelle-

ment à la société, il ne peut par conséquent organiser son existence comme il l'entend.

7. La question de recherche

La clientèle analphabète du Centre Le Filon est surtout d'origine québécoise et les problèmes qu'elle rencontre nous touchent de façon particulière, même si, en fait, d'autres ethnies éprouvent des problèmes semblables. Aussi avons-nous choisi d'agir systématiquement auprès de ceux dont la motivation est défaillante pour ne pas qu'ils "décrochent".

Dans notre recherche, les éléments de la situation problématique et de l'état de la situation décrivent les conditions dans lesquelles nous devons exercer notre métier de formateur en alphabétisation. L'étudiant que nous accueillons constitue notre première préoccupation; il est possible à notre avis qu'il puisse faire les apprentissages visés par son programme de formation tout en progressant au plan personnel. Nous pensons également qu'il possède les aptitudes requises pour persister dans sa démarche (ne pas décrocher). Est-il possible dans ce contexte de trouver ou d'identifier une approche qui puisse favoriser cette croissance au plan personnel et au niveau des apprentissages visés par le programme de formation? Nous pensons que notre cadre théorique est susceptible de nous fournir une ou des pistes de solution à la problématique que nous avons identifiée.

NOTES D'APPEL AU CHAPITRE I

- 1) ROGERS, Carl, Liberté pour apprendre, Carles C. Merrill Publishing Co., Sciences de l'éducation, Paris, 1976, dans Revue des sciences de l'éducation, volume VIII, numéro 3, 1982, p. 472.
- 2) HAUTECOEUR, Jean-Paul, Alpha 82, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Québec, 1982, p. 22.
- 3) Gouvernement du Québec, Enoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, ministère de l'Éducation, Québec, 1984, 2^e paragraphe, p. 11.
- 4) WAGNER, Serge, GRENIER, Pierre, L'alphabétisation institutionnelle du Québec, UQAM, mai 1984, p. 14.
- 5) HAUTECOEUR, Jean-Paul, Analphabétisme et alphabétisation au Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Québec, 1978, p. 3.
- 6) LACHANCE, Lise et autres, Alphabétisation: les premiers contenus, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Québec, 1982, p. 36.
- 7) POTHIER, Nicole, Une épineuse question: les méthodes d'alphabétisation, Gouvernement du Québec, ministère de l'éducation, Québec, 1982, p. 9.
- 8) "Paolo Freire et l'éducation de base des adultes au Canada", La Revue CPFP, volume 11, numéro 2, novembre 1973, p. 44.
- 9) LAFLEUR, Guy, La question de la promotion collective des classes défavorisées, Op. cit., p. 73.
- 10) BEAUDET, Christian et ESTABLET, Roger, L'école capitaliste en France, Paris, Maspéro, 1971, p. 231.
- 11) HAUTECOEUR, Jean-Paul, Analphabétisme et alphabétisation au Québec, 1978, p. 19.
- 12) CLICHE, Pierre, Un schéma explicatif de la pauvreté, Op. cit., p. 79 dans Analphabétisme et alphabétisation au Québec, de Jean-Paul Hautecoeur, 1978, p. 19.
- 13) Rapport sur les petits salariés au Canada, L'Emploi et la pauvreté, juin 1987, p. 28 dans Apprendre: une action volontaire et responsable, Enoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, Gouvernement du Canada, Conseil national du Bien-être social.

- 14) PROVENCHER, Gérard, Motivation et éducation, UQAT, 1983, p. 26.
- 15) BOIVIN, Jacques, Alpha-liaison, L'analphabétisme, problème individuel ou social?, volume IV, numéro 3, mars 1984, p. 5.
- 16) BERNIER, Raymond, Recherche d'exploration sur les besoins des adultes en éducation de base, CECM, Montréal, 1969, p. 8.
- 17) LACHANCE, Lise et autres, L'alphabétisation: les premiers contenus, MEQ, 1982, p. 36.
- 18) La Presse, Montréal, septembre 1984, p. 72.
- 19) PATRY, Jean, "Alpha-liaison", numéro 2, dans Le perfectionnement des intervenants en alphabétisation, MEQ, 1982, p. 6.
- 20) WAGNER, Serge, Pour une alphabétisation populaire, Document de l'Institut canadien d'éducation des adultes, Montréal, 1980, p. 4.
- 21) HERMAS, Bastien, La motivation et l'apprentissage, Institut pédagogique St-Georges, Montréal, Québec, 1964, p. 18.
- 22) HAUTECOEUR, Jean-Paul, Alpha 82, Gouvernement du Québec, Québec, 1982, p. 143.
- 23) WAGNER, Serge, Compte rendu du Séminaire Alpha 80, de Jean-Paul Hautecoeur, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Québec, 1980, p. 23.
- 24) POTHIER, Nicole, Une épineuse question: les méthodes d'alphabétisation, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, 1982, p. 9.

CHAPITRE II

PRATIQUES D'ALPHABETISATION ET CADRE THEORIQUE

Dans le chapitre précédent, nous avons décrit le concept d'analphabétisme, dressé le portrait global de la personne peu scolarisée et distingué les différentes catégories d'analphabètes au Québec. Dans ce chapitre, nous présentons l'alphabétisation proprement dite, les pratiques d'alphabétisation à la Commission scolaire de Rouyn-Noranda à partir du Guide d'intervention du ministère de l'Éducation, et notre cadre théorique.

1. L'alphabétisation

L'alphabétisation telle que nous l'entendons est liée aux caractéristiques de la clientèle analphabète. La formation de base et le contenu d'apprentissage doivent donc tenir compte des éléments suivants: la crainte de ne pas comprendre et de subir d'autres échecs, l'isolement, la gêne à l'égard du formateur, des autres étudiants, du personnel administratif et des intervenants, le manque de confiance en soi de même qu'une émotivité parfois excessive, qui empêche l'étudiant de se réaliser pleinement. En outre, l'alphabétisation doit, selon nous, être axée sur le vécu de l'étudiant, tenir compte de ses besoins et viser son développement intégral.

Dans nos ateliers d'alphabétisation, on distingue généralement deux groupes d'analphabètes. En premier, nous avons les analphabètes complets, soit ceux qui ne savent ni lire ni écrire. Nous pouvons inclure aussi dans cette catégorie ceux qui savent lire sans pour autant savoir écrire. Souvent, en dépit de leur compétence, ces derniers éprouvent de la difficulté à résumer et à comprendre ce qu'ils lisent.

Deuxièmement, nous avons les analphabètes fonctionnels, soit ceux qui maîtrisent de façon rudimentaire la lecture et l'écriture.

L'alphabétisation consiste à rendre l'étudiant analphabète capable d'identifier ses besoins personnels et ceux du groupe auquel il appartient afin qu'il puisse faire des apprentissages significatifs, liés aux situations qu'il vit. Aussi, il s'agit d'un processus qui vise à lui insuffler la motivation dont il aura besoin pour mener à terme la démarche qu'il a entreprise et qui consiste à apprendre à lire, à écrire et à calculer. De surcroît, être alphabétisé veut également dire pour l'étudiant trouver les moyens pour actualiser son programme de formation, développer les habiletés nécessaires à son intégration dans la société, et enfin acquérir l'autonomie indispensable à la réalisation de ses projets.

Le cheminement que suit l'étudiant demeure simple. Le formateur fait le point sur le dossier de celui-ci, relève ses faiblesses et lui suggère des moyens pour remédier à ses lacunes. En collaboration avec l'étudiant, il avait au préalable tracé, au début du cours, un profil de formation susceptible d'intéresser celui-ci dans la poursuite de ses objectifs.

Pour un rendement efficace en alphabétisation et afin de prévenir les erreurs possibles, le formateur doit effectuer un suivi approprié. Lorsque l'adulte suit ses cours, il est important qu'il se sente

appuyé. Cet appui peut provenir de son conjoint, d'un frère, d'un voisin ou de toute autre personne susceptible de l'aider. De cette manière, il est plus facile pour lui de transposer, dans le quotidien, les apprentissages effectués en alphabétisation, de se corriger, de se réajuster au besoin et, par le fait même, de progresser dans son cheminement personnel.

En définitive, alphabétiser, c'est se centrer sur l'apprenant en tenant compte de ses besoins réels, c'est accepter de se mettre à son niveau, c'est s'engager vis-à-vis cette personne démunie, à l'aider dans sa démarche.

Plusieurs auteurs ont indiqué ce qu'ils entendaient par alphabétisation ou encore, ont fait part de ce que signifiait pour eux alphabétiser. Ainsi, concernant l'éducation des adultes, Milot (1962) dans Québec français, précise que "les projets existants s'organisent à partir de la volonté de rendre l'adulte autonome dans un domaine ou un autre, de tenir compte de ses besoins spécifiques, de miser sur ses expériences de vie et même, comme c'est le cas pour l'analphabète, de tenir compte de sa perception de l'école".²⁵ C'est dire à quel point l'opinion de l'étudiant doit être considérée. Ginette Belcourt (1984) qui s'intéresse à l'alphabétisation de type communautaire, mentionne pour sa part que:

Alphabétiser dans une perspective communautaire fait référence à plusieurs composantes, qu'on peut grouper autour de cinq catégories: les orientations pédagogiques, les liens

avec la communauté, le partage des responsabilités, les intervenants, le changement social et culturel.²⁶

De son côté, Rahmena (1976) souligne que:

Alphabétiser n'est pas d'apprendre à un individu à décoder quelques symboles, mais de mettre à sa disposition tous les moyens pour déchiffrer le monde, les acteurs et les actions qui constituent la vie et la réalité. C'est lui faire comprendre le sens de ses actes, lui apprendre à réfléchir sur son expérience.²⁷

Pour ce qui est de Vanasse et de ses collègues (1983), voici ce qu'elles nous disent:

...il est essentiel de favoriser l'expression orale sous toutes ses formes. C'est dire qu'en plus du discours expressif (dire ce qu'on pense), certaines situations devront favoriser le discours informatif (explique, décrit et retient des informations pour les transmettre aux autres) ou encore incitatif (cherche à persuader, à convaincre par la parole).²⁸

Tandis que, pour leur part, Cartier et Houle (1981) avancent que:

L'alphabétisation qui ne doit pas être d'abord un processus scolarisant, doit permettre à l'adulte de développer son autonomie sociale, économique et politique. Alors l'adulte pourra comprendre davantage la société dans laquelle il vit, et découvrira le rôle qu'il devra y tenir. L'alphabétisation doit être à la fois pratique et socialisante.²⁹

Alphabétiser, c'est en somme donner une orientation précise à l'adulte-apprenant en tenant compte de ses besoins personnels, collectifs et immédiats. C'est accepter l'étudiant tel qu'il est, c'est-à-dire avec ses qualités, ses défauts, son potentiel, ses expériences, son jugement, etc. Enfin, c'est entreprendre une démarche avec lui et s'engager à la mener à terme.

Sur le plan personnel, les objectifs que poursuit l'apprenant sont l'amour et l'estime de soi. Le formateur se doit donc de prendre une part active dans le développement de la personnalité de chaque étudiant, de façon à l'aider à assimiler des matières qui lui ont toujours posé des problèmes et à atteindre, ce faisant, ses objectifs personnels. Voici ce que mentionne Reboul (1980) concernant l'apprentissage humain:

Un apprentissage humain est celui qui aboutit à des savoir-faire permettant d'en acquérir une infinité d'autres et qui éduque ainsi la personnalité toute entière. En d'autres termes, un apprentissage humain est celui où l'on apprend à apprendre et par là même à être.³⁰

Nous le savons, l'adulte analphabète possède généralement une image négative de lui-même. Provencher soutient qu'il faut rendre cette image positive:

Dans l'approche basée sur les besoins de l'individu, le but général de l'éducation prend ses racines dans l'image de soi. Dans les situations où domine l'approche traditionnelle, les objectifs devraient relier le contenu aux événements réels de la vie des élèves. Des progrès peuvent être réalisés simplement en développant des activités et des projets qui, dans le cours normal de leur réalisation, encouragent les élèves à penser eux-mêmes et à développer leurs sentiments de compétence et d'appartenance.³¹

L'intervention alphabétisante doit faire progresser l'apprenant dans le but de le libérer de sa solitude, de sa dépendance, de sa crainte, de son angoisse découlant d'un manque de scolarisation. Pour acquérir cette confiance, en dépit d'un environnement qui ne lui est pas toujours favorable, l'étudiant en alphabétisation doit viser le succès à la fois aux niveaux personnel et académique: "A mesure que la

personne prend confiance, elle devient à l'aise, elle s'ouvre aux autres de façon spontanée, simple, informelle, naturelle; à ce moment, sa foi en elle est assez forte, elle prend conscience".³²

2. Le Guide d'intervention sur mesure en formation de base

A la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, dans les cours d'alphabétisation, nous utilisons le programme du ministère de l'Éducation intitulé Guide d'intervention sur mesure en formation de base. En voici les grandes lignes.

2.1 Présentation du Guide

Le Guide comprend cinq documents: 1. les orientations générales; 2. les domaines de vie; 3. les contenus reliés aux matières; 4. le mode d'utilisation et des scénarios illustrant l'intégration des contenus-matières aux domaines de vie; 5. le cahier de l'adulte.³³

Ces documents couvrent l'ensemble de la formation chez les étudiants et permettent de répondre réellement aux besoins identifiés par les adultes analphabètes.

Ce Guide propose, premièrement, un cadre d'intervention au niveau du processus de formation sur mesure, respectueux du souci de réaliser une formation de base à partir des situations vécues et des besoins ex-

primés par l'étudiant-adulte et, deuxièmement, un contenu qui associe l'apprentissage des matières aux situations vécues par les adultes en formation.

Le but du Guide d'intervention sur mesure en formation de base vise à instrumenter les adultes afin qu'ils maîtrisent les connaissances et les habiletés liées à la communication orale et écrite, ainsi qu'au calcul, à l'exercice de leur autonomie et aux différents rôles qu'ils devront assumer en société. Ainsi, ces derniers pourront-ils faire face de façon satisfaisante aux diverses situations auxquelles ils seront confrontés.³⁴

2.2 Les objectifs généraux du Guide

Un des objectifs du Guide d'intervention sur mesure en formation de base est de motiver l'adulte analphabète de telle sorte qu'il fasse les démarches nécessaires pour entreprendre une formation en alphabétisation.

Il s'agit donc de l'amener à s'instrumenter afin qu'il puisse acquérir l'autonomie nécessaire à la réalisation de son projet de formation et de ses autres projets dans les différentes sphères de sa vie. Il s'agit aussi de l'amener à acquérir les connaissances de base et à développer des habiletés en communication orale, en lecture, en écriture et en calcul. Enfin, il faut en outre, selon le Guide, amener l'a-

dulte à développer chez lui les habiletés nécessaires à l'exercice de ses rôles sociaux; autrement dit, il est important de faire en sorte que l'adulte puisse réinvestir les connaissances et les habiletés acquises en formation dans des situations de vie.

A la fin de sa formation, il faudra, selon le Guide, amener l'adulte à formuler de nouveaux projets, tant au niveau d'une éventuelle formation qu'il désirerait acquérir que dans les autres sphères de sa vie. Et cela en l'aidant à se donner les moyens nécessaires à la réalisation de ces projets.³⁵

Le Guide d'intervention sur mesure en formation de base est composé de cinq modules (voir annexe IV). Chaque module comporte un certain nombre de domaines de vie (15 en tout), qui sont en fait les contenus à couvrir. Il appartient au formateur et aux étudiants de choisir ensemble les activités thématiques qu'ils désirent réaliser à partir des domaines de vie présentés par le Guide.

3. Cadre théorique

Les constatations et les remarques des auteurs concernant l'analphabétisme et toutes les images qui s'y rapportent sont issues d'un ou de plusieurs modèles éducatifs.

Les modèles d'enseignement sont importants pour situer la pratique pédagogique des enseignants; certains d'entre eux permettent d'ail-

leurs de répondre davantage aux besoins particuliers des étudiants analphabètes.

Différents auteurs ont élaboré des modèles d'enseignement. Parmi ceux-ci, la typologie de Joyce et Weil (1972) propose une description de quatre familles de modèles mettant l'accent sur des buts et des moyens différents. Ce sont :

1. les modèles d'interaction sociale;
2. les modèles de traitement de l'information;
3. les modèles de modification du comportement;
4. les modèles du développement de la personnalité.

Dans les pages qui suivent, nous décrirons brièvement les objectifs, les caractéristiques et les valeurs de chacune de ces familles de modèles.

3.1 les modèles d'enseignement

3.1.1 les modèles d'interaction sociale

3.1.1.1 les objectifs

Ces modèles visent à développer des habiletés permettant aux individus de participer au processus social et démocratique. L'accent est mis essentiellement sur les relations interpersonnelles et sociales et sur l'académique; une importance particulière est accordée au développement personnel de l'individu. Somme toute, ces modèles englobent à la fois les buts de la recherche, de l'interaction sociale et du processus d'apprentissage social.

3.1.1.2 les caractéristiques

Les principales caractéristiques de ces modèles sont précisément centrées sur les relations de l'individu avec d'autres personnes et la société (Thelen, 1960). Ils servent à développer conjointement des relations interpersonnelles et les opérations intellectuelles chez l'individu. En termes clairs, ces modèles comportent une fonction éducative importante, permettant à l'individu d'améliorer progressivement ses relations interpersonnelles, c'est-à-dire la manière d'organiser logiquement sa pensée et d'entrer ensuite en relation avec autrui, de lui fournir les moyens susceptibles d'aider les autres à découvrir la collectivité comme une institution, d'élaborer un plan de références personnelles et de l'utiliser de la meilleure façon qui soit, d'entreprendre, enfin, un cheminement intellectuel et social propre à favoriser, dans la classe, une dynamique de groupe fondée sur des activités intellectuelles solides et sur la pratique d'un dialogue appliqué. Comme on peut le constater, ces modèles sont fondés sur les relations sociales et fournissent des méthodes qui aident les individus à vivre et à évoluer dans la société.

3.1.1.3 les valeurs

Les modèles d'interaction sociale étudient de façon immédiate et progressive l'ensemble des connaissances et des habiletés sociales fondamentales qui favorise les relations interpersonnelles, la considéra-

tion des normes et des stratégies, la créativité et l'autonomie dans l'apprentissage, ainsi que le respect d'autrui.

Ces modèles pratiques d'instruction et d'information sociales comportent un nombre limité de structures, laissant passablement d'initiatives à l'enseignant. De plus, cette lignée de modèles d'interaction sociale comprend des modèles capables de s'adapter à diverses aptitudes d'ordre intellectuel, malgré que les modèles d'investigation sociale tels que ceux orientés vers le traitement de l'information, de l'enquête, de l'instruction et de la recherche exigent une connaissance approfondie de l'individu.

3.1.2 les modèles de traitement de l'information

3.1.2.1 les objectifs

Ces modèles servent à accroître le développement global de l'individu, et particulièrement, son raisonnement logique, mais s'emploient aussi à développer l'aspect social et moral de l'individu. Fondés sur la réception et l'assimilation de l'information, ils regroupent des modes de transmission de l'information. Qu'il nous suffise de mentionner, par exemple, l'acquisition de concepts (Bruner, Goodnow et Austin, 1971), l'entraînement à la recherche (Suchman, 1962-1968) et "l'advance organizer" (Ausubel, 1967).

De façon générale, les modèles de traitement de l'information se concentrent sur les aptitudes de l'étudiant à traiter l'information et à utiliser des stratégies pour l'amener à penser.

3.1.2.2 les caractéristiques

Certains modèles réunissent des aspects qui nécessitent une exé-
guité dans le traitement de l'information, alors que d'autres sont des
modèles conçus spécialement pour guider l'étudiant vers des modes spé-
cifiques de pensée. D'autres, encore, focalisent leur attention sur
l'ensemble de la personne et s'efforcent de conceptualiser toutes les
mesures de l'activité à la limite du traitement de l'information en
mettant de l'avant les procédés aptes à changer le comportement de
l'étudiant.

3.1.2.3 les valeurs

Dans les modèles inductifs (Bruner, Goodnov et Austin, 1967),
l'enseignant travaille à développer chez l'étudiant des processus men-
taux et le raisonnement académique. Ces valeurs s'appliquent également
au plan personnel et social.

Pour ce qui est des modèles de recherche scientifique (Suchman,
1962-1968) et de formation à l'enquête, ils ont pour but de développer
les principes de la recherche, de manière à obtenir des résultats dans
d'autres sphères d'activités, par exemple, les relations sociales.

Enfin, les modèles ordonnateurs supérieurs "Advance organizer"
(Ausubel, 1967) ont pour but d'améliorer les capacités du traitement de

l'information, de les retenir de façon significative et de mettre en relation des connaissances.

Ces modèles sont structurés et élaborés à partir d'activités planifiées permettant ainsi d'obtenir des résultats pédagogiques qui entraîneront, du reste, tantôt des effets éducatifs progressifs, tantôt des effets pédagogiques immédiats.

3.1.3 les modèles de modification du comportement

3.1.3.1 les objectifs

Les objectifs de ces modèles consistent à appliquer les principes du conditionnement opérant aux objectifs déterminés, c'est-à-dire l'acquisition de connaissances, l'élaboration d'un programme d'études et la production de matériel didactique, à respecter le rythme d'apprentissage de l'étudiant et à individualiser l'enseignement.

3.1.3.2 les caractéristiques

Le conditionnement opérant fait appel à la manière d'augmenter la fréquence d'un nouveau comportement chez un individu au moyen de renforcements. La première étape présente le stimulus verbalement ou physiquement à l'étudiant. La deuxième étape est la réponse de l'étudiant. La troisième et dernière étape est la bonne réponse de l'étudiant renforcée par le professeur et/ou par les résultats en tant que tels.

Cet enseignement programmé et individualisé permet à l'étudiant d'apprendre selon son propre rythme et de faire, le cas échéant, des retours en arrière sur l'apprentissage effectué (processus d'objectivation).

3.1.3.3 les valeurs

Les résultats étant anticipés et programmés, les modèles de modification du comportement renferment des valeurs d'instruction et de formation qui touchent différents types d'objectifs: personnels, intellectuels et sociaux.

3.1.4 les modèles du développement de la personne

3.1.4.1 les objectifs

Les modèles du développement de la personne visent à aider l'étudiant à développer ses possibilités sur le plan des relations interpersonnelles et d'interaction sociale dans le but de l'amener à prendre conscience de ses valeurs et de son potentiel. Aussi, ces modèles contribuent à améliorer son comportement sur le plan individuel et collectif, à l'aider à régler ses problèmes personnels et à mieux le diriger dans la vie.

3.1.4.2 les caractéristiques

Les modèles du développement de la personne mettent l'accent sur le développement personnel et les fonctions par lesquelles l'individu

bâtit et établit sa vie. Ces modèles concernent le fonctionnement interne de l'individu, c'est-à-dire son action sur ses relations avec lui-même et son environnement. Voici quatre approches différentes qui correspondent à ce type de modèles: 1. le modèle d'enseignement non-directif de Carl Rogers (1976) a pour but de développer des capacités qui permettraient à l'individu de s'instruire par lui-même et, par conséquent, de favoriser son développement personnel et une plus grande compréhension de lui-même; 2. l'auto-exploration de William Schutz (1967) consiste à développer chez l'individu des capacités pour l'auto-exploration, la connaissance de soi et la compréhension des autres; 3. le modèle synectique de William Gordon (1961) vise à développer la croissance personnelle, la créativité et la résolution de problèmes; 4. la thérapie de la réalité de William Glasser (1969) vise à aider l'individu à se comprendre lui-même, à assumer ses responsabilités et à satisfaire ses besoins fondamentaux d'amour et d'image positive de soi.

3.1.4.3 les valeurs

Les modèles du développement de la personne portent sur le développement intégral de l'individu. Ils consistent à développer chez l'étudiant, en plus des habiletés dans les relations interpersonnelles et les interactions dans un groupe, une meilleure compréhension de lui et des autres, à acquérir de l'autonomie et à accroître sa créativité. Ces valeurs éducatives sont à la base de l'approche pédagogique préconisée par les modèles du développement de la personne.

De tous les modèles étudiés, les modèles du développement de la personne retiennent notre attention, et plus particulièrement, le modèle d'enseignement de la thérapie de la réalité de William Glasser. Il nous semble, en effet, que cette approche convient de façon particulière aux besoins de l'adulte analphabète, en ce sens qu'elle peut lui permettre de se pencher sur sa situation présente, afin de susciter chez lui la motivation à persister dans la démarche entreprise pour poursuivre une formation de base, de l'aider à s'instrumenter pour qu'il acquiert l'autonomie indispensable à la réalisation de ses projets immédiats et futurs, de l'amener à acquérir les connaissances de base en communication orale, en lecture, en écriture et en calcul dans le but de développer des habiletés nécessaires à l'exercice de ses rôles individuels et sociaux lui permettant ainsi de transférer les connaissances et les habiletés acquises en alphabétisation dans ses situations de vie personnelle et collective.

Les cours d'alphabétisation, rappelons-le, sont offerts dans le but de placer l'adulte au niveau de ses acquis, de ses aspirations et de ses besoins de formation, de préciser ses besoins fonctionnels et de répondre à ses besoins de développement personnel et social en relation avec diverses situations de la vie quotidienne. Aussi, la formation de base en alphabétisation se veut d'abord souple, diversifiée, mais surtout humaniste dans ses activités pour l'adulte analphabète. La thérapie de la réalité pratiquée par Glasser sous forme de "réunion de classe" semble pouvoir répondre aux situations pénibles des personnes illettrées, parce que celles-ci ont la pleine liberté d'être à l'écoute,

de discuter, de s'exprimer, de communiquer dans le but de favoriser leur épanouissement personnel et d'acquérir une autonomie nécessaire propre à favoriser le développement des apprentissages et de la personne en général.

3.2 Le modèle d'enseignement de William Glasser

Conformément à la certitude selon laquelle la thérapie de la réalité est favorable à tout individu, Glasser a adapté ses théories à ses groupes d'élèves, au moyen de la réunion de classe. Une fois par semaine, une période de 30 à 45 minutes est consacrée à des discussions libres sur différents sujets (personnels, sociaux, pédagogiques) qui intéressent les étudiants. Ainsi, professeurs et étudiants cherchent ensemble à trouver des solutions aux interrogations soulevées concernant différentes situations de vie. Ces discussions remplacent, à ce moment-là, les activités pédagogiques habituelles.

3.2.1 les fondements théoriques du modèle

Glasser mentionne que les individus ont des problèmes parce qu'ils ne parviennent pas à satisfaire leurs besoins humains fondamentaux d'interaction sociale (amour) et de respect de soi (image de soi).

Cela est bien connu: tout être humain a besoin d'aimer et d'être aimé. Si ce besoin n'est pas totalement comblé, il y a alors manifes-

tation de plusieurs symptômes psychologiques courants: malaises, anxiété, dépression ou même refuge hors de la réalité.

L'amour-propre est un autre besoin important chez l'individu. Ce dernier doit ressentir un certain amour-propre pour sa personne et désirer s'imposer à l'estime d'autrui. En conservant une attitude le satisfaisant, il doit apprendre à se relever lorsqu'il ne fonctionne pas bien et apprendre à être heureux lorsqu'il fonctionne bien.

3.2.2 le modèle d'intervention

Le modèle utilisé par Glasser part du principe suivant: tout ce qui est fait doit être réaliste, responsable et bon. Une activité peut être réaliste ou irréaliste si on observe, analyse et évalue ses conséquences immédiates, lointaines et pertinentes. Le mot "responsable" signifie l'aptitude, chez l'individu, à satisfaire ses besoins sans empêcher les autres d'agir. Si un individu fait honneur à ses engagements, il sera satisfait de lui-même. Enfin, lorsque Glasser mentionne que tout ce qui est fait doit être bon, il réaffirme le principe selon lequel l'individu est heureux lorsqu'il se comporte d'une manière que lui-même et les autres considèrent valable et juste.

Ce modèle a pour objet la situation présente de l'individu. Ce dernier doit satisfaire trois exigences principales lors de la thérapie: s'impliquer personnellement, faire face à la réalité et repousser toute attitude irresponsable et apprendre à mieux agir.

Ce que Glasser désigne sous le nom de réunion de classe est appelé "activité thématique" (thème) dans les ateliers d'alphabétisation à la Commission scolaire de Rouyn-Noranda. Les activités à développer sont liées à des situations réelles puisées dans la vie quotidienne et ont pour but de susciter chez l'étudiant un intérêt et une motivation à apprendre. L'étudiant appartient à un groupe; il a donc le pouvoir de dialoguer, de communiquer, de donner son opinion, d'exprimer ses sentiments, d'évaluer ce qu'il fait, etc., ce qui l'incite alors à développer des attitudes et des aptitudes qu'il avait du mal à manifester auparavant.

3.2.3 les objectifs du modèle

Les objectifs du modèle de la réunion de classe consistent à aider les individus à se comprendre eux-mêmes, à assumer la responsabilité de leur développement et à leur donner le sentiment qu'ils possèdent un certain contrôle sur leur destin. La réunion de discussion libre pour la résolution de problèmes vise l'atteinte de ces mêmes objectifs en les appliquant à des situations importantes et essentielles pour les étudiants dans le domaine intellectuel.

3.2.4 la structure du modèle

Dans son volume intitulé Des écoles sans déchets, Glasser propose trois possibilités de rencontres avec les étudiants: 1. une réunion

portant sur la résolution d'un problème social; 2. une réunion de discussion libre; 3. une réunion de diagnostic éducatif. De ces trois types de réunion, notre choix s'arrête sur la réunion de discussion libre, parce que, dans ces réunions, les apprenants ont la possibilité de choisir des thèmes significatifs pour eux. Ils sont appelés à discuter d'un sujet d'intérêt personnel ou collectif. Les étapes de ce type de réunion sont les suivantes:

1. Choix d'un sujet (individuel ou collectif);
2. L'exploration du sujet (cueillette d'informations);
3. Echanges, discussions sur le sujet choisi;
4. Analyse des résultats et évaluation.

Mentionnons enfin que, pour Glasser, la réunion de classe est "la pierre angulaire d'une éducation porteuse de sens. C'est le genre de réunion que l'on devrait utiliser le plus souvent, même là où se produisent des problèmes de comportements".³⁶

3.2.5 les valeurs

Le modèle de Glasser possède à la base une valeur éducative. Axé sur le développement optimal de l'étudiant, il tend à amener ce dernier vers un plus grand engagement individuel et social, une meilleure compréhension et organisation de son propre développement personnel et académique. Mais c'est avant tout un modèle humaniste, puisqu'il met l'accent sur le développement intégral de la personne. En effet, il

aide à accroître chez l'étudiant la créativité, l'autonomie, la prise de décision, la participation, les relations interpersonnelles et les interactions dans le groupe dont il fait partie. Enfin, ce modèle contribue à favoriser la croissance de la personnalité chez l'apprenant.

3.2.6 la démarche thématique

Dans le cadre des réunions de classe, Glasser a utilisé la technique de la discussion libre avec des enfants en suivant les principes de la démarche thématique. Le groupe a choisi librement un thème à partir d'un sujet introduit par Glasser: la cécité. En réponse à la question: "Qu'est-ce qui est intéressant pour vous?", les enfants ont répondu qu'ils aimeraient parler des yeux et des oreilles. A partir de ce thème, donc, ils ont réalisé des apprentissages de base (lecture, écriture et calcul).

La démarche thématique proposée par Glasser consiste précisément en l'élaboration d'une série d'activités d'apprentissage rassemblées autour d'un thème. Cette démarche permet d'explorer la problématique des étudiants analphabètes à partir d'un besoin exprimé, d'une difficulté, d'un problème à résoudre permettant de favoriser le développement d'habiletés, telles que l'écoute, la communication, le dialogue, l'ouverture d'esprit, la découverte de soi, la capacité de recevoir de la rétroaction et l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. De plus, elle donne à l'étudiant l'occasion de participer à une expérience de groupe, à mieux s'exprimer, et facilite l'intégration avec d'autres personnes.

Il y a quelques années, Monique Vermette, Nicole Pothier et Lise Lapierre du Service d'aide au développement au Ministère de l'Éducation proposaient une méthodologie sur l'alphabétisation "interactive":

Nous croyons, en effet, que le thème doit susciter la réflexion et entraîner une meilleure compréhension de son contenu. Pour atteindre cet objectif, la formulation du thème doit dépasser la demande spécifique et s'ouvrir sur des dimensions plus fondamentales. En tenant compte de l'intérêt particulier mais sans être restreint à ce niveau. Autrement dit, ne pas appliquer trop vite la technique "un trou, une cheville". Les demandes des participants méritent un traitement. D'autre part, on observe que l'analphabète ne connaît pas toujours la portée de sa demande et qu'il importe de prendre le temps de comprendre sa difficulté et de répondre à la vraie demande (qui n'est pas toujours exprimée). D'autre part, dans un travail de groupe, il faut poser les thèmes de manière à créer des situations qui favorisent l'intérêt du groupe et le développement des opérations mentales chez l'ensemble des participants.³⁷

Pour notre part, nous croyons que l'insertion d'une approche favorisant le développement intégral de la personne aura pour effet de réduire les taux d'abandons dans les cours d'alphabétisation, parce qu'elle pourra apporter une réponse aux motifs qui les provoquent. Les activités d'apprentissage sont conçues dans le but d'encourager les étudiants à se scolariser, à soutenir leur motivation tout au long de leur apprentissage. La non-motivation dans les ateliers d'alphabétisation entraîne souvent des abandons chez les personnes les plus démunies, spécialement celles qui ne savent ni lire, ni écrire. C'est ce qu'il faut prévenir en favorisant une approche qui met l'accent sur le développement intégral de la personne. Pour ce faire, le modèle de Glasser nous semble particulièrement approprié. En conséquence, nous

avons pour objectif d'utiliser en classe d'alphabétisation le modèle de Glasser susceptible selon nous de favoriser la croissance personnelle des apprenants, tout en leur permettant de faire les apprentissages prévus par le programme en lecture, en écriture et en calcul.

NOTES D'APPEL AU CHAPITRE II

- 25) MILOT, Jean-Guy, "Les adultes vont à l'école! Et puis...?", Québec français, décembre 1982, p. 32.
- 26) BELCOURT, Ginette, "Qu'est-ce que l'alpha communautaire?", Alpha-liaison, volume IV, numéro 3, mars 1984, p. 11.
- 27) RAHMENA, Majid, "Alphabétisation: pour lire les mots ou le monde", Perspectives, 6 (1), 75-95, dans Alpha 80, de Jean-Paul Hauteceur, Gouvernement du Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, p. 54.
- 28) VANASSE, Cécile et autres, Au jour le jour, le Carrefour d'éducation populaire, Montréal, mai 1983, p. 25.
- 29) CARTIER, Roger, HOULE, Gilles, La clientèle analphabète: une première recherche des besoins exprimés et non exprimés, la Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal, Service de l'éducation des adultes, Montréal, 1981, p. 172.
- 30) REBOUL, Olivier, Qu'est-ce qu'apprendre, Paris, PUF, 1980, p. 75.
- 31) PROVENCHER, Gérard, Motivation et éducation, rapport de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, 1983, p. 27.
- 32) BELCOURT, Ginette et autres, Alphabétisation communautaire, Colloque des 1er, 2 et 3 novembre 1984, Université du Québec à Montréal, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, CECM, 1984, p. 345.
- 33) Guide d'intervention sur mesure en formation de base, Québec, 1987, p. 1/2.
- 34) Guide d'intervention sur mesure en formation de base, ministère de l'Éducation du Québec, p. 1/45.
- 35) Idem.
- 36) GLASSER, William, Des écoles sans déchets, op. cit., p. 161.
- 37) VERMETTE, Monique et autres, Vers l'alphabétisation "interactive", Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Québec, 1982, p. 15.

CHAPITRE III

METHODOLOGIE, DESCRIPTION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord le contenu des pré-tests effectués, puis celui de l'expérimentation qui s'est échelonnée du 5 octobre 1987 au 25 janvier 1988. Enfin, dans une troisième étape, nous exposerons la démarche adoptée lors de la réalisation des post-tests.

Pour cette expérimentation, les sujets au nombre de 7 dont la moyenne d'âge est de 60 ans sont des analphabètes fonctionnels. Ils maîtrisent moyennement bien la lecture, l'écriture et le calcul, mais éprouvent des difficultés à réfléchir et à comprendre.

Il s'agit d'un groupe homogène de niveau pré-secondaire: 7 femmes dont quatre à la retraite et trois demeurant à la maison. La motivation qui les incite à entreprendre un programme d'alphabétisation réside dans leur intention de vouloir communiquer par écrit avec leurs enfants dans un français acceptable. Les pressions sociales n'exercent pas une très forte emprise sur leur décision de venir poursuivre ce programme.

Les cours ont lieu deux fois par semaine, les lundi et mercredi, de 13h00 à 16h00, pendant deux sessions de 15 semaines chacune. Ces sessions sont offertes à l'automne et à l'hiver de chaque année au Centre d'éducation des adultes de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda. Les activités thématiques, pour notre expérimentation, sont pratiquées à chaque semaine (les lundi et mercredi) après la pause-café de 15h00 à

16h00. La première partie de chaque cours consiste à revoir ce qui a été vu précédemment et à effectuer différents exercices académiques.

1. La méthodologie

1.1 Les pré-tests

1.1.1 le pré-test "Évaluation de l'étudiant": croissance personnelle

Nous voulons mesurer l'efficacité du modèle de Glasser en administrant d'abord aux étudiantes un questionnaire intitulé "Évaluation de l'étudiant portant sur la croissance personnelle" (voir annexe 1). Ce questionnaire faisait l'objet du premier pré-test et se divisait en trois sections, touchant tantôt le comportement personnel de l'étudiante (14 questions), tantôt son comportement dans le groupe (12 questions), enfin, son comportement en dehors du groupe, plus précisément dans son milieu de vie (10 questions).

Il faut souligner la grande difficulté de mesurer la croissance personnelle des étudiantes, d'autant plus que nous avons à travailler auprès de personnes dont les déficiences sont évidentes au niveau de l'alphabétisation. Un test écrit présente donc en soi des problèmes de compréhension au moment où elles doivent le compléter. Il est de plus difficile de mesurer à l'aide d'un test à quel moment précis l'étudiante rencontre des difficultés au plan de son développement personnel.

La mesure devrait donc être circonstancielle et nous l'avons faite à partir d'une grille d'évaluation de la Commission scolaire régionale d'Orléans, tirée du fascicule intitulé "L'évaluation" du ministère de l'Éducation du Québec (1982). Notre tentative constitue donc un essai; nous avons essayé de simplifier pour nos étudiantes la grille dont nous venons de parler afin de la rendre le plus possible adaptée à leur niveau de compréhension au moment où elles avaient à passer le pré-test. Les étudiantes devaient répondre à toutes les questions en cochant l'une ou l'autre des cases de l'échelle de valeur suivante: "Pas du tout", "Un peu", "Beaucoup".

Ce pré-test a été validé à la session hiver 1987 auprès des étudiantes qui s'étaient inscrites au programme d'alphabétisation. Cette validation nous a permis de reformuler les questions de la grille d'évaluation utilisée en fonction de nos besoins. Nous avons administré le questionnaire aux étudiantes le 5 octobre 1987. Fait à noter, lors de l'exercice, le formateur a explicité aux étudiantes certaines questions qu'elles trouvaient un peu difficiles à comprendre.

1.1.2 le pré-test en français et en arithmétique

Afin de connaître les acquis académiques des étudiantes analphabètes, nous leur avons fait passer, le 5 octobre 1987, un pré-test en français et en arithmétique.

S'agissant du français, nous avons eu recours à un test de classement en français de base de la Commission scolaire régionale de l'Amiante, tiré du cahier du formateur "Votre outil de base", volume 2 (1982). Ce test comportait différents éléments de base en français tels que l'identification du mot par l'image, le masculin-féminin, le singulier-pluriel, la compréhension de texte, l'orthographe, etc., ainsi qu'une fiche de renseignements personnels (voir annexe II).

S'agissant de l'arithmétique, nous avons fait appel au test de classement GAA-101 à GAA-105 du ministère de l'Éducation du Québec (1986). Ce test de classement en arithmétique fonctionnelle portait, de façon générale, sur les quatre opérations de base, en plus des exercices sur le choix des symboles, de l'identification des unités, des dizaines, des centaines, sur l'écriture des nombres en lettres, etc. (voir annexe III).

1.2 L'expérimentation

Durant la phase expérimentale de la recherche, nous avons utilisé la démarche thématique inspirée du modèle de la réunion de classe et de la discussion libre de William Glasser. Les activités préliminaires ont été réalisées à partir d'un sujet, d'un exposé, d'une proposition, d'une phrase, d'un mot, d'une matière à développer, à justifier, à clarifier. Notre choix s'est enfin arrêté sur un sujet précis, de manière à motiver chaque étudiante à entreprendre une démarche d'apprentissage

et à soutenir cette démarche. Les activités thématiques devaient permettre de vérifier le niveau d'évolution de l'étudiante au niveau de sa croissance personnelle et au niveau de ses apprentissages.

1.2.1 la réalisation des activités thématiques

1.2.1.1. les thèmes

Les thèmes retenus par les étudiantes pendant la durée de l'expérimentation sont les suivants:

Accueil, inscription:	5 et 7 octobre 1987
Présentation de la formatrice et des étudiantes:	12 et 14 octobre 1987
Histoire de ma vie:	19 et 21 octobre 1987
Le travail quotidien:	26 et 28 octobre 1987
La communication:	2 et 4 novembre 1987
Les opérations bancaires et commerciales:	9 et 1 novembre 1987
Faire son épicerie:	16 et 18 novembre 1987
Les organismes présents dans notre milieu:	23 et 25 novembre 1987
Comprendre ses cartes de crédit:	30 nov. et 2 déc. 1987
La relation d'entraide:	7 et 9 décembre 1987
La pollution:	14 et 16 décembre 1987
La cigarette:	4 et 6 janvier 1988
L'Age d'Or:	11 et 13 janvier 1988

Regarder le groupe et me regarder dans le groupe:	18 et 20 janvier 1988
L'évaluation de la session:	25 et 27 janvier 1988

Ceux-ci permettent de travailler les principaux domaines de vie proposés dans le Guide d'intervention sur mesure en formation de base du ministère de l'Éducation du Québec.³⁸

Pour réaliser chacune des activités thématiques, la démarche comprend quatre étapes établies par Glasser dans son modèle: 1. le choix d'un thème individuel ou collectif; 2. l'exploration du sujet (cueillette d'informations); 3. les échanges, les discussions sur le sujet choisi; 4. l'évaluation.

1.2.1.2 le choix d'un thème individuel ou collectif

Au moment de l'expérimentation, des thèmes sont suggérés par le formateur, mais cela n'exclut pas la possibilité, pour les étudiantes, de choisir un thème de leur choix. Elles sont ainsi invitées à nommer des thèmes sur lesquels elles aimeraient travailler. Cependant, il faut qu'il y ait consensus sur le choix du thème à développer.

1.2.1.3 l'exploration du sujet (cueillette d'informations)

La cueillette des données se fait à partir du thème choisi. Les opinions exprimées sont inscrites au tableau au fur et à mesure qu'el-

les émergent du groupe, représentant ainsi un choix de suggestions, de données, de réflexions, d'idées, etc. Les mots qui ont un dénominateur commun sont regroupés dans la même catégorie, par exemple, le chômage, le travail quotidien, les organismes présents dans notre milieu, etc.

Afin de recevoir le plus d'informations possibles de la personne interrogée et ainsi amener les autres étudiantes à dispenser toute l'information qu'elles possèdent sur le thème choisi, le formateur tente de susciter la réflexion chez les participantes par le biais de questions ou d'éléments-déclencheurs spécifiques, facilite une meilleure compréhension du thème et crée des situations qui éveillent l'intérêt du groupe.

1.2.1.4 les échanges, les discussions, les apprentissages sur le thème

Les étudiantes, avec l'aide du formateur, décident des éléments à mettre en évidence pour l'apprentissage des matières académiques (la lecture, l'écriture, le calcul), d'une part, et pour leur développement personnel (l'intégration à un groupe, l'adaptation, la créativité, l'autonomie), d'autre part. Pour ce faire, en plus des mots reliés directement au thème proposé, divers moyens d'action peuvent être utilisés: la lecture d'un texte donné, la prise en compte de l'environnement immédiat, par exemple, des lieux physiques de l'école, le visionnement d'un film, bref, tout autre moyen susceptible d'intéresser,

d'encourager l'étudiante à collaborer de façon spontanée et continue à l'activité.

1.2.1.5 l'évaluation

Il est essentiel que toutes les étudiantes évaluent globalement les résultats obtenus après chaque rencontre, qu'ils soient positifs ou négatifs. Dans le cas de résultats négatifs, l'évaluation permet de s'interroger sur la pratique d'animation/d'enseignement et d'effectuer, le cas échéant, des ajustements pour une prochaine activité.

Après l'activité thématique comme telle, environ 10 minutes sont consacrées à l'évaluation. L'étudiante s'exprime librement sans intervention de la formatrice et donne son point de vue sur le thème travaillé dans le groupe. Soulignons, du reste, que cette étape de la démarche doit se réaliser dans un climat de calme et de détente.

A la toute fin de la période, une co-évaluation d'environ 10 minutes doit également être effectuée. Le formateur et les étudiants échangent, discutent, donnent leurs impressions sur le contenu de l'activité en tant que tel, et sur le climat régnant dans la classe. En d'autres termes, tous et chacun cherchent à savoir si, durant l'activité, l'ambiance a favorisé la participation, la communication, l'esprit d'écoute, d'entraide, de créativité, d'autonomie, de respect d'autrui, etc. Une étudiante a-t-elle trop parlé? A-t-elle laissé le temps aux

autres de faire des interventions? Toutes ces interrogations sont discutées lors de cette étape de l'activité thématique.

Enfin, l'évaluation s'effectue en fonction des objectifs que les étudiantes se fixent au moment où elles choisissent les thèmes qu'elles veulent exploiter au point de vue académique et/ou de leur développement personnel au moment des échanges, des discussions et des apprentissages sur le thème désigné.

Comme on peut le constater, cette approche, inspirée de la démarche thématique de Glasser, se veut simple et pratique. Elle sert à établir une relation bienfaisante et enrichissante entre le formateur et les étudiants d'une part, et entre les étudiants eux-mêmes, d'autre part. Elle met de l'avant des moyens d'action diversifiés et une approche pédagogique favorisant, chez les étudiants, l'apprentissage des matières académiques. A partir d'une question ou d'une réflexion alimentée par le vécu des étudiants sur un thème donné, les ateliers d'alphabétisation constituent donc, pour ces derniers, le moyen privilégié d'accéder aux trois savoirs précédemment définis: 1. l'acquisition de connaissances dans des matières académiques (le savoir); 2. l'application des connaissances à diverses situations pratiques leur permettant d'entreprendre des actions des plus déterminées (le savoir-faire); 3. l'intégration de la théorie et de la pratique leur permettant de développer des automatismes et ainsi devenir des citoyens à part entière dans la société (savoir-être).

1.2.1.6 l'exemple d'une activité thématique

Nous présentons maintenant un exemple d'une activité que nous avons réalisée avec les étudiantes sur le thème de la communication et qui se rattache au développement personnel, l'un des domaines de vie énumérés dans le Guide d'intervention sur mesure en formation de base.

Rappelons que l'expérimentation de l'activité a eu lieu de 15h00 à 16h00 les 2 et 4 novembre 1987 en après-midi. Au début de l'activité, le formateur a d'abord interrogé les étudiantes afin de savoir quel était le domaine de vie dont elles aimeraient étudier particulièrement. Après 10 ou 15 minutes de discussion libre, leur choix s'est arrêté sur le domaine de vie "Développement personnel", à l'intérieur duquel elles désiraient développer, d'un commun accord, le thème de la communication.

L'activité ainsi introduite, le formateur a ensuite poursuivi avec une question à laquelle il a convié les étudiantes de répondre: "Dans votre vie, vous est-il arrivé d'avoir de la difficulté à communiquer avec les autres?" Voici quelques-unes des réponses émises par celles-ci: "Lorsque je dois m'exprimer dans un groupe, je cherche souvent mes mots". "Quand je dois remettre un article au magasin, je suis embarrassée comment dire au vendeur que je veux ravoir mon argent, etc.".

Par la suite, le formateur s'est inspiré des situations vécues par les étudiantes pour engager avec le groupe une discussion sur la communication. Il a listé au tableau les réflexions émises lors de cette discussion, lesquelles ont ensuite servi aux apprentissages en rapport avec le domaine de vie et la matière académique. Les plus faibles étudiantes ont travaillé sur les syllabes, les mots, les phrases simples avec les noms, les adjectifs, etc. Tandis que les autres ont centré davantage leur attention sur la phrase avec le sujet, le verbe, le complément ou l'attribut ou, ont produit une rédaction à partir d'un sujet établi par le groupe, par exemple, la communication dans notre groupe.

Enfin, le groupe, avec l'aide du formateur, a procédé à l'évaluation de l'activité selon l'approche proposée aux pages 68 et 69.

Notre intervention veut mettre l'accent sur les relations interpersonnelles et sur les interactions dans le groupe d'étudiants par le biais d'une prise en charge de leur formation, tant sur le plan académique que sur le plan de leur croissance personnelle. Cette intervention tend à faciliter le processus d'apprentissage qui est, comme Brun-dage et Mackeracher (1980) le définissent, "un processus dans lequel chaque activité d'apprentissage suit dans un ordre séquentiel et unidirectionnel, des étapes déterminées; en suivant ces étapes, l'apprenant adulte évolue d'une spiroïdale vers le but général qu'il s'était fixé".³⁹

Le rôle premier du formateur dans les cours d'alphabétisation est de sécuriser le plus possible les étudiants afin qu'ils acquièrent une confiance, une ouverture d'esprit et une compréhension normale de ce qui se passe autour d'eux. Il doit tenir compte des besoins réels et personnels des étudiants issus de leur situation individuelle et environnementale, tout en respectant leurs capacités, leurs limites, leur rythme d'apprentissage à l'intérieur de leur cheminement personnel et académique.

1.3 Les post-tests

La troisième étape de la démarche est constituée de trois post-tests dont les contenus sont tout à fait identiques à ceux des trois pré-tests. Après 15 semaines d'activités, le formateur administre aux étudiantes le post-test relié à la croissance personnelle et les post-tests reliés à l'acquisition des connaissances. Cette étape a été réalisée le 25 janvier 1988.

2. Description et analyse des résultats

Rappelons-le: l'objectif de la présente recherche vise à vérifier si l'application du modèle de la thérapie de la réalité de Glasser favorise le développement de la personnalité et, par conséquent, facilite l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul chez l'étudiant analphabète.

2.1 La méthode d'analyse des résultats/description et analyse des résultats

La première partie de l'analyse des résultats présente brièvement la méthode d'analyse utilisée et l'interprétation des résultats en référence avec le modèle d'enseignement de Glasser. La deuxième partie rassemble des observations sur les résultats obtenus à la suite de l'expérimentation.

La méthode d'analyse des résultats employée consiste à comparer les résultats des étudiantes obtenus lors des pré-tests à ceux obtenus des post-tests au niveau de leur croissance personnelle, d'une part, et des acquis réalisés en français et en arithmétique, d'autre part.

Durant la session d'octobre 1987 à janvier 1988, deux étudiantes sur 9 ont abandonné le cours d'alphabétisation. Pourtant, ces étudiantes avaient réalisé des apprentissages importants. Nous croyons qu'elles éprouvaient une certaine gêne dans le groupe et qu'elles étaient humiliées de ne pas toujours être en mesure de suivre les autres. Cela a sans doute contribué à l'abandon des cours.

Voici maintenant, dans le détail, les résultats de l'expérimentation.

2.1.1 la croissance personnelle

Mentionnons d'abord que les résultats obtenus au post-test, si on les compare à ceux du pré-test, permettent de constater une amélioration de tous les sujets en ce qui a trait au facteur croissance personnelle. Les tableaux 1, 2 et 3 qui suivent présentent les résultats du pré-test et du post-test. En nous servant du sujet 1, nous lirons les résultats de la façon suivante. A propos du test portant sur le comportement personnel de l'étudiant (14 questions), le sujet 1 a répondu "Pas du tout" à deux questions du pré-test et à aucune du post-test. Il a répondu "Un peu" à 6 questions du pré-test et à 7 du post-test. Il a répondu "Beaucoup" à 6 questions du pré-test et à 7 du post-test. Les autres tableaux se lisent de la même façon.

Si l'on observe les tableaux 1, 2 et 3, les résultats montrent dans l'ensemble, une progression chez tous les sujets. Nous devons cependant signaler que tous les sujets montrent une régression par rapport à un ou quelques aspects de leur formation.

TABLEAU 1

Compilation des résultats individuels au niveau de la
croissance personnelle lors de chacune des phases de l'expérimentation

Comportement personnel

SUJET		PRE-TEST	POST-TEST
1	Pas du tout	2	0
	Un peu	6	7
	Beaucoup	6	7
2	Pas du tout	2	0
	Un peu	8	9
	Beaucoup	4	5
3	Pas du tout	1	0
	Un peu	6	5
	Beaucoup	7	9
4	Pas du tout	3	1
	Un peu	7	8
	Beaucoup	4	5
5	Pas du tout	3	0
	Un peu	8	8
	Beaucoup	3	6
6	Pas du tout	1	0
	Un peu	5	5
	Beaucoup	8	9
7	Pas du tout	2	0
	Un peu	5	4
	Beaucoup	7	10

TABLEAU 2

Compilation des résultats individuels au niveau de la
croissance personnelle lors de chacune des phases de l'expérimentation

Comportement au sein du groupe

SUJET		PRE-TEST	POST-TEST
1	Pas du tout	1	0
	Un peu	5	5
	Beaucoup	6	7
2	Pas du tout	2	0
	Un peu	6	5
	Beaucoup	4	7
3	Pas du tout	2	0
	Un peu	5	5
	Beaucoup	5	6
4	Pas du tout	3	0
	Un peu	8	6
	Beaucoup	1	6
5	Pas du tout	2	0
	Un peu	4	6
	Beaucoup	6	6
6	Pas du tout	0	0
	Un peu	6	6
	Beaucoup	6	6
7	Pas du tout	2	0
	Un peu	4	5
	Beaucoup	6	7

TABLEAU 3

Compilation des résultats individuels au niveau de la
croissance personnelle lors de chacune des phases de l'expérimentation

Comportement en dehors du groupe, dans le milieu de vie

SUJET		PRE-TEST	POST-TEST
1	Pas du tout	1	0
	Un peu	4	4
	Beaucoup	5	6
2	Pas du tout	3	0
	Un peu	4	4
	Beaucoup	3	6
3	Pas du tout	3	0
	Un peu	5	5
	Beaucoup	2	4
4	Pas du tout	4	1
	Un peu	5	4
	Beaucoup	1	5
5	Pas du tout	0	0
	Un peu	4	4
	Beaucoup	5	6
6	Pas du tout	1	1
	Un peu	3	3
	Beaucoup	6	6
7	Pas du tout	2	0
	Un peu	5	4
	Beaucoup	3	6

Par rapport au pré-test et au post-test, le sujet 1 a régressé sur les aspects 12 et 13 de la partie du post-test qui porte sur le développement personnel. En effet, il est passé de "Beaucoup" au pré-test à "Un peu" au post-test. (Développement personnel - aspect 12: Aimes-tu prendre de l'initiative?" (Q12); - aspect 13: Es-tu capable de bien identifier tes besoins? (Q13)).

Dans la partie du questionnaire portant sur le comportement dans son milieu de vie, il a également régressé sur l'aspect 6, puisqu'il est passé de "Beaucoup" au pré-test à "Un peu" au post-test. (Aspect 6: Lorsqu'il se produit un conflit avec d'autres, les problèmes sont-ils résolus de façon acceptable? (Q6)).

Le profil du sujet 2 indique qu'il a régressé sur l'aspect 14 de la partie du post-test portant sur le développement personnel, sur les aspects 7 et 10 de la partie du post-test concernant son comportement en dehors du groupe. Dans tous ces cas, il est passé de "Beaucoup" au pré-test à "Un peu" au post-test. (Développement personnel - aspect 14: Le déroulement des cours te convient-il? (Q14)) (Comportement dans le groupe - aspect 7: Es-tu fier de toi comme adulte? (Q7); - aspect 10: Es-tu capable de prendre une décision? (Q10)) (Comportement en dehors du groupe - aspect 10: Es-tu capable de t'intégrer à un groupe? (Q10)).

Le sujet 3, lui, a régressé sur les aspects 7 et 11 de la partie du post-test portant sur son comportement au sein du groupe. Pour

ces deux aspects, il passe de "Beaucoup" au pré-test à "Un peu" au post-test. (Comportement dans le groupe - aspect 7: Es-tu fier de toi comme adulte? (Q7) - aspect 11: Es-tu intéressé à participer à des activités de groupes? (Q11)).

Pour sa part, le sujet 4 a régressé sur les aspects 4 et 11 de la partie du post-test touchant le développement personnel, puisqu'il est passé de "Un peu" au pré-test à "Pas du tout" au post-test. (Développement personnel - aspect 4: As-tu confiance en toi? (Q4) - aspect 11: Aimes-tu accepter des responsabilités? (Q11)).

Au niveau de son comportement en dehors du groupe, dans son milieu de vie, le sujet 5 a régressé sur l'aspect 4. Il est passé de "Beaucoup" à "Un peu" au post-test. (Comportement en dehors du groupe - aspect 4: As-tu le sentiment que tu peux apporter de l'aide aux autres? (Q4)).

En ce qui concerne l'avant-dernier sujet, il a régressé sur les aspects 6 et 11 de la partie du post-test portant sur le développement personnel. Il est passé de "Beaucoup" au pré-test à "Un peu" au post-test. Il en est de même pour les aspects 5, 8, 10 et 11 de la partie du post-test touchant son comportement dans le groupe. (Développement personnel - aspect 6: Te sens-tu considéré comme adulte? (Q6) - aspect 11: Aimes-tu accepter des responsabilités? (Q11)). (Comportement dans le groupe - aspect 5: Es-tu capable d'accepter un compliment? (Q5) -

aspect 8: Es-tu capable de participer à une discussion? (Q8) - aspect 10: Es-tu capable de prendre une décision? (Q10) - aspect 11: Es-tu intéressé à participer à des activités de groupes? (Q11)).

Enfin, par rapport au pré-test, toujours, le sujet 7 a régressé sur les aspects 6 et 8 de la partie du post-test portant sur le comportement dans le groupe. En ce qui touche les aspects 6 et 8, il est passé de "Beaucoup" à "Un peu". Aspect 6: Est-ce que tu connais tes limites dans un groupe? (Q6) - aspect 8: Es-tu capable de participer à une discussion? (Q8).

Même s'il y a une régression plus ou moins marquée chez tous les sujets au niveau de certains aspects de leur croissance personnelle, nous notons une stabilité ou une progression parfois fort significative au niveau d'autres aspects, ce qui permet de conclure qu'il y a, globalement, progression chez tous les sujets. Les régressions que nous venons de signaler peuvent s'expliquer, entre autres, par l'état d'esprit des étudiantes au moment de la réalisation du pré-test. L'insécurité, la nervosité et le stress constituaient alors des handicaps qui ont pu influencer leur rendement à cette épreuve, même s'ils ont parfois fait appel à notre aide pour répondre à certaines questions du pré-test portant sur la croissance personnelle.

Nous ne donnons pas un sens négatif à ce qui nous semble être un recul plus apparent que réel au niveau de certains aspects. Les résultats du post-test montrent, au contraire, que tous les sujets ont pris

conscience, en cours d'expérimentation, de ce qu'ils sont. Une meilleure connaissance d'eux-mêmes leur a permis de répondre au post-test avec plus d'assurance et de justesse.

Le tableau 4 présente les résultats globaux des pré-tests et des post-tests au niveau des trois composantes de l'évaluation: le comportement personnel, le comportement au sein du groupe et le comportement en dehors du groupe, dans son milieu de vie. Ces résultats montrent l'efficacité du modèle d'enseignement de Glasser au chapitre de la croissance personnelle. Par le biais de la réunion de classe, l'étude d'un sujet réel, choisi par les étudiants lors des périodes de discussions libres, et susceptibles de les rejoindre dans leurs préoccupations individuelles et/ou collectives les amènent à prendre une part active au sein du processus d'animation de l'activité thématique à développer.

Les difficultés de mesurer la croissance personnelle dont nous avons parlé au début de la présentation de la méthodologie étaient fondées. L'objet à mesurer était complexe et l'instrument de mesure permettait difficilement de rendre compte de toutes les composantes du développement de la personnalité. Nous sommes donc conscients que le questionnement auquel nous nous sommes livrés comportait des limites.

2.1.2 l'acquisition des connaissances en lecture, en écriture et en calcul

TABLEAU 4

Compilation des résultats du groupe au niveau de la
croissance personnelle lors de chacune des phases de l'expérimentation

	PRE-TEST	POST-TEST
Comportement personnel		
Pas du tout	14	1
Un peu	45	46
Beaucoup	39	51
Comportement au sein du groupe		
Pas du tout	12	0
Un peu	38	38
Beaucoup	34	45
Comportement en dehors du groupe, dans le milieu de vie		
Pas du tout	14	0
Un peu	30	28
Beaucoup	25	39

Les réussites des étudiantes observées au niveau de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul confirment que l'application du modèle d'enseignement de Glasser est susceptible de favoriser la croissance personnelle des apprenants tout en leur permettant de faire des acquisitions en français et en les rendant autonomes. Les succès qu'elles ont obtenus démontrent bien que le modèle en question fait progresser l'adulte analphabète dans les cours d'alphabétisation. Nous croyons que la progression chez nos étudiantes est redevable au fait que chacune possède des connaissances, des expériences, bref, un vécu qu'elle peut communiquer aux autres. Ce qui a facilité les apprentissages tout au long de leur récente formation.

Si l'on considère le tableau 5, on note que les résultats des étudiantes sont plutôt faibles dans le cas du pré-test. Ils font état des capacités réelles de chacune des étudiantes en début de formation.

En ce qui concerne le post-test, par contre, les résultats sont supérieurs chez toutes les étudiantes, excepté chez les sujets 3 et 7 où ils n'ont que légèrement augmenté. Ces réussites sont dues à un intérêt marqué des apprenantes tout au long de l'expérimentation pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'étude de textes, la révision des règles grammaticales, l'accord des verbes, le pluriel des noms, les exercices de mémorisation, etc. Si l'on considère la moyenne d'âge de ces sujets, soit environ 60 ans, les résultats sont plus que satisfaisants.

TABLEAU 5

Résultats (%) individuels au niveau du français lors de
chacune des phases de l'expérimentation

SUJET	PRE-TEST	POST-TEST	ECART
1	38	74	+36
2	68	78	+10
3	56	61	+ 5
4	64	75	+11
5	50	87	+37
6	49	81,5	+32,5
7	39	43	+ 4
MOYENNE	52	71,35	19,38

Par ailleurs, si l'on examine le tableau 6, on remarque que les résultats du pré-test en arithmétique sont relativement faibles. Plusieurs avaient oublié les opérations de base que sont l'addition, la soustraction, la multiplication et la division. Au post-test, les résultats sont nettement supérieurs à ceux obtenus lors du pré-test. Les étudiantes sont davantage en mesure de répondre aux questions. Elles ont révisé la matière et répondent avec plus de confiance, d'assurance et de certitude.

2.2 Observations sur les résultats obtenus

La progression de l'adulte analphabète au niveau de son apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul et du développement de la personnalité nous permet de dégager certaines observations.

D'abord, le fait d'impliquer l'étudiante dans une démarche de croissance personnelle et cognitive l'a fait évoluer, non seulement au niveau de l'apprentissage des matières académiques, mais aussi au niveau de sa croissance personnelle. L'expérience de vie de l'adulte a grandement contribué à favoriser une détermination, une participation, une manifestation appréciable; ce qui l'a aidé à exprimer ses sentiments profonds, à faire ressortir les traits positifs ou négatifs de sa personnalité, ses intérêts premiers, les événements de son environnement familial, scolaire et social qui agissent sur lui.

TABLEAU 6

Résultats (%) individuels au niveau de l'arithmétique lors
de chacune des phases de l'expérimentation

SUJET	PRE-TEST	POST-TEST	ECART
1	80	92,5	+12,5
2	39	92,5	+53,5
3	49	84,5	+35,5
4	67	89	+22
5	80	89	+ 9
6	65,5	89	+23,5
7	50,5	56,5	+ 6
MOYENNE	61,57	84,71	23,14

Par ailleurs, les résultats obtenus relèvent essentiellement de la phase expérimentale de cette recherche au sein de laquelle les étudiantes se sont livrées à des activités thématiques. Ces résultats sont également le fruit de la transmission des expériences de toutes et chacune dans le groupe et d'une bonne participation lors des discussions se rapportant aux activités. Cela confirme les réussites de chaque étudiante lors de l'expérimentation. En effet, les résultats en regard du développement de la personnalité et de l'acquisition des connaissances démontrent une amélioration chez toutes les étudiantes. Développer leur personnalité dans les cours d'alphabétisation leur a permis d'acquérir la confiance, la détermination et surtout la motivation à poursuivre leurs études.

Par conséquent, nous pouvons affirmer que l'objectif que nous nous étions fixé et dont nous avons fait état à la fin du cadre théorique a été atteint. En effet l'utilisation du modèle de la réunion de classe de William Glasser a favorisé, au cours de notre expérimentation, la croissance personnelle des 7 personnes inscrites au cours d'alphabétisation à la Commission scolaire de Rouyn-Noranda et leur a également permis de faire les apprentissages prévus par le programme d'alphabétisation en lecture, en écriture et en calcul.

NOTES D'APPEL AU CHAPITRE III

- 38) Guide d'intervention sur mesure en formation de base, ministère de l'Éducation du Québec, p. 2/48 à 2/116.
- 39) BRUNDAGE, Donald et MACKERACHER, Dorothy, "Adult Learning Principles and their Application to program planning", Toronto, Ontario, Institute for studies in education, 1980 dans Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie, rapport de recherche de Claudia Denis et Nicole A. Tremblay, Revue des sciences de l'éducation, volume XI, numéro 3, 1985, p. 428.

CHAPITRE IV
RECOMMANDATIONS ET RETOMBEES

1. Les recommandations

Nous estimons que les discussions libres aident les étudiants à prendre conscience de leur capacité intellectuelle, à stimuler leurs efforts, à valoriser leurs acquis. Ensemble, ils examinent leurs problèmes personnels et/ou collectifs, les intègrent, le cas échéant, au vécu du groupe et échangent enfin sur une démarche de résolution de problème.

Cette approche est susceptible d'amener l'étudiant analphabète à s'auto-évaluer, à faire face aux problèmes qu'ils rencontrent, à lui donner l'occasion de prendre des responsabilités et d'acquérir un plus grand degré d'autonomie, à lui faire découvrir les plaisirs et les satisfactions personnelles inhérents à l'apprentissage, à se donner des conditions propres à favoriser l'initiative et la créativité et surtout à croire en ses possibilités d'apprentissage.

Par ailleurs, nous croyons que c'est en apprenant à vivre de nombreuses activités thématiques que les étudiants parviendront à mettre à profit le transfert (généralisation) des apprentissages. A travers ces activités, nous nous efforçons de répondre à leurs interrogations. Au fur et à mesure de leurs apprentissages, il leur est donc permis de croire, progressivement, qu'un jour ils prendront la place qui leur revient dans la collectivité. Soulignons, enfin, que les thèmes développés dans les ateliers d'alphabétisation sont directement liés à des situations problématiques individuelles et/ou collectives. Ces thèmes

sont donc significatifs pour eux, puisqu'ils sont associés à une situation particulière de leur vie quotidienne.

Nous croyons que l'approche thématique préconisée dans la présente étude favorise, chez la personne analphabète, des relations interpersonnelles et des interactions dans un groupe, lui permettant ainsi de s'inscrire dans un processus d'apprentissage efficace et continu. Les réunions de discussion libre, d'exposés, d'idées, de points précis associés à des situations concrètes pour les étudiants devraient être pratiquées, non seulement dans les cours d'alphabétisation, mais aussi dans tout programme d'enseignement.

2. Les retombées

Le but de cette expérimentation consistait à proposer à la personne analphabète une démarche d'apprentissage lui permettant de se réaliser pleinement. Aussi nous plaçons au centre de notre démarche l'autonomie de la personne, afin qu'elle soit apte, le moment venu, à prendre des décisions la concernant: résoudre ses problèmes, apporter des solutions sur sa situation de personne peu scolarisée, prendre conscience de l'importance de valoriser une image positive de soi, etc.

Une prise de conscience de sa personnalité, une image plus positive d'elle-même a pu, à la suite de cette expérimentation, l'aider à améliorer la prise de conscience et l'expression de soi. Elle devient donc en mesure de mieux identifier ses besoins personnels, d'exprimer

ses sentiments, ses émotions, ses convictions trop souvent cachés en raison d'une culpabilité marquée par sa situation d'analphabète. Par ailleurs, elle sera moins préoccupée par l'idée d'abandonner les cours d'alphabétisation une fois inscrite. Elle réalisera qu'elle a le contrôle sur son cheminement personnel, fournira un rendement adéquat et sera capable, dans le futur, de faire les transferts sur le plan académique et personnel.

Il est évident que les retombées de cette recherche profiteront à un grand nombre de personnes dans notre milieu de travail. D'abord, à l'étudiante-chercheuse elle-même, puisque cela répond à des besoins personnels et professionnels; ensuite, aux autres formateurs en alphabétisation qui pourront donc mieux intervenir auprès des étudiants.

A la lecture des résultats, nous pouvons conclure que cette étude rapportera également aux étudiants eux-mêmes, puisqu'ils ont acquis des habiletés non seulement au niveau de la lecture, de l'écriture et du calcul, mais aussi au niveau du langage, du dialogue, de la communication, les rendant ainsi plus autonomes dans leur vécu quotidien. La prise de conscience qui découle des échanges, des discussions, des interactions, des relations interpersonnelles vécues dans le groupe d'étudiantes a favorisé une socialisation qui s'est effectuée au rythme de chacune. En conséquence, cela les incitera peut-être à collaborer aux différentes activités de la vie sociale telles que les clubs de l'Age d'Or, les Dames auxiliaires de l'hôpital, les Dames bienfaitrices, la Bibliothèque municipale, les associations culturelles, enfin, tout or-

ganisme susceptible de favoriser une conscientisation et une intégration à la vie familiale et communautaire.

Cette expérimentation pourra également servir à d'autres chercheurs soucieux d'aider une clientèle dépourvue socialement et culturellement.

CONCLUSION

La pratique d'activités thématiques dans les cours d'alphabétisation a suscité une bonne participation chez les étudiantes et a eu pour effet d'accroître la qualité de leur formation. Les activités choisies leur ont permis de s'épanouir personnellement et de faire des apprentissages des plus valorisants.

Les étudiantes ont aimé la période de discussion libre, puisqu'elle a favorisé le dialogue et les a amenées à être plus réceptives. Elles ont éprouvé un sentiment d'appartenance à un groupe. C'est important pour elles d'aller chercher l'information, de manifester leurs impressions, bonnes ou mauvaises, de parler de choses et d'autres trop longtemps "retenues" et surtout d'être écoutées et respectées par le groupe lors des activités d'échanges.

Durant les discussions, les étudiantes ont été confrontées à leurs problèmes réels et immédiats (absence cognitive), à des problèmes à caractère social (difficulté de s'intégrer à un groupe) et à d'autres difficultés personnelles (relations familiales et sociales). Elles ont travaillé des situations problématiques qu'elles auraient eu du mal à résoudre seules. Le fait de discuter de leurs problèmes en groupe a favorisé un plus grand intérêt, une participation plus réelle, un engagement remarquable, permettant ainsi la prise en charge, par l'adulte analphabète, du développement de sa créativité et de son autonomie.

Les échanges de vue, les divergences d'opinion, les conversations, en général, ont suscité un vif intérêt chez les individus. Elles ont participé de façon sérieuse et continue à toutes les activités de l'expérimentation. La participation associée à l'interaction et à l'interrelation a contribué au développement personnel et intellectuel de l'adulte-apprenante.

Nous avons pensé que l'insertion d'une approche favorisant le développement de la personne aura pour effet de réduire les taux d'abandons dans les cours d'alphabétisation, parce qu'elle permettra de répondre aux motifs premiers qui les provoquent. Là aussi l'objectif est atteint, puisque durant l'expérimentation, il y a eu seulement deux abandons, tandis que, lors des sessions antérieures, trois et même quatre abandons étaient régulièrement enregistrés.

Cette diminution des abandons résulte de la progression des étudiantes au niveau de leur développement personnel et de leur motivation au niveau de l'apprentissage des matières académiques. Elles ont pris part activement et spontanément à des activités significatives pour elles sur le plan familial, social et intellectuel.

Les activités thématiques stimulent l'étudiant à travailler davantage au niveau de ses besoins personnels. Il apprécie ses propres

efforts et ses résultats. Il se sent responsable des objectifs qu'il s'est fixés au début des cours: apprendre à lire, à écrire et à calculer pour mieux intégrer la collectivité. Lorsqu'il réalise qu'il apprend la lecture, l'écriture et le calcul au moyen d'activités choisies par lui et le groupe auquel il appartient, il s'implique davantage, travaille sérieusement, est plus assidu au cours et augmente, par le fait même, ses chances de persévérer dans la démarche entreprise.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- AUSUBEL, David. Learning Theory and Classroom Practice, The Ontario Institute for Studies Education, Bulletin # 1, Toronto, 1967.
- BASTIEN, Hermas. La motivation et l'apprentissage, Institut pédagogique Saint-Georges (affilié à l'Université de Montréal), Montréal, 1964.
- BEAVE, J.A. "Self-Concept and Self-Esteem as Curriculum Issues", Educational Leadership, volume 37, numéro 7, avril 1982.
- BELCOURT, Ginette et al. Alphabétisation communautaire, UQAM, 1984.
- BEAUDELOT, Christian et ESTABLET, Roger, L'école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1976.
- BEGIN, Yves. L'individualisation de l'enseignement: Pourquoi?, INRS-EDUCATION, Québec, Collection: Devenir, numéro 3, 1978.
- BELANGER, Pierre; ROCHER, Guy W. Ecole et société au Québec/Eléments d'une sociologie de l'éducation, Tome 1 et 2, Montréal 1975.
- BELANGER, Pierre W. et al. L'école pour tous/Etudes critiques de la réforme scolaire, Québec, Université Laval, 1968.
- BERNIER, Raymond. Recherche d'exploration sur les besoins des adultes en éducation de base, Montréal, CECM, 1969.
- BOIVIN, Jacques. Alpha-liaison, "L'analphabétisme problème individuel ou social?", volume IV, numéro 3, mars 1984.
- BOURNEUF, Denise; PARE, André. Pédagogie et lecture, Montréal, Editions Québec-Amérique, 1975.
- BRUNDAGE, Donald; MACKERACHER, Dorothy. "Adult Learning Principles and their Application to program planning", Ontario, Toronto, Institute for studies in education, 1980.
- BRUNER, Jérôme; GOODNOV, Jacqueline J.; AUSTIN, Georges A. A study of Thinking, New York, Sciences Edition, 1967.
- CARTIER, Roger; HOULE, Gilles. La clientèle analphabète, une première recherche des besoins exprimés et non exprimés, Montréal, CECM, 1984.
- COMEAU, Yvan; LAVALLEE, Claude. Alphabétisation populaire en milieu rural, Coopérative des services multiples de Lanaudière, Québec, Ste-Julienne, 1981.

- CORRELL, W. Psychologie de l'apprentissage, questions fondamentales et conséquences pédagogiques, Montréal, Editions Pauline, 1965.
- DANIS, Claudia; TREMBLAY, Nicole A. "Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie", Revue des sciences de l'éducation, volume XI, numéro 3, 1985.
- FAURE, Edgar. Apprendre à être, Paris, UNESCO, Fayard, 1972.
- JEAN, Michèle et al. Apprendre: une action volontaire et responsable, énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, Montréal, 1982, pp. 733-738.
- FREIRE, Paolo. La pédagogie des opprimés (suivi de Conscientisation et révolution), Paris, François Maspero, 1974.
- FREIRE, Paolo. L'éducation pratique de la liberté, Paris, Les Editions du Cerf, 1971.
- GLASSER, William. Des écoles sans déchets, Paris, Editions Fleureus, 1969.
- GLASSER, William. Etats d'esprit, la puissance des perceptions, actualisation, Montréal, Le Jour, 1982.
- GORDEN, William J.J. Synectics, New York, Harper and Row, 1961.
- GOVERNEMENT DU QUEBEC. Enoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, ministère de l'Éducation, Québec, 1984.
- GOVERNEMENT DU QUEBEC. L'école s'adapte à son milieu, énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, Québec, ministère de l'Éducation, 1980.
- GOVERNEMENT DU QUEBEC. Guide d'intervention sur mesure en formation de base, Québec, ministère de l'Éducation, 1987.
- HAUTECOEUR, Jean-Paul. Alphabétisme et alphabétisation au Québec, gouvernement du Québec, Québec, ministère de l'Éducation, 1987.
- HAUTECOEUR, Jean-Paul. Alpha 80, Alpha 82, Alpha 84 et Alpha 86, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Québec, 1980, 1982, 1984, 1986.
- HAUTECOEUR, Jean-Paul. Compte rendu du Séminaire Alpha 80, gouvernement du Québec, Québec, ministère de l'Éducation, 1980.
- HAUTECOEUR, Jean-Paul. Pratiques d'alphabétisation, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Québec, 1982.
- JOYCE, Bruce; WEIL, Marsha. Models of Teaching, New-Jersey, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, 1972.

- LACHANCE, Lise; VERMETTE, Monique; POTHIER, Nicole. Alphabétisation: les premiers contenus, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, 1982.
- LAPERRIERE, Micheline. Alphabétiser, Montréal, Carrefour de l'éducation populaire, 1982.
- LEPINE, Ginette. Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec, Les éditions coopératives Albert Saint-Martin, 1977.
- LOBROT, Michel. Troubles de la langue écrite et remèdes, Paris, les éditions ESF, 1975.
- MAHEUX, Jeanne. Aide pédagogique à la rédaction de son projet de recherche, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 1984.
- MASLOW, A.H. Motivation and personality, New York, Harper and Row, 1970.
- MILOT, Jean-Guy. "Les adultes vont à l'école! Et puis...?", Québec français, 1982.
- MINISTERE DE L'EDUCATION. Un projet d'éducation permanente, énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, Québec, 1984.
- MORRISON, Arnold. Psychologie sociale de l'enseignement, étude des comportements enseignants et problèmes de formation, Paris, BORDUAS, 1976.
- PATRY, Jean. "Alpha-liaison", numéro 2, dans Le perfectionnement des intervenants en alphabétisation, MEQ, 1982.
- PATRY, Jean et al. Un modèle d'intervention en alphabétisation, l'approche instrumentale et fonctionnelle, Commission scolaire régionale de Chambly, 1984.
- POTHIER, Nicole. Le perfectionnement des intervenants en alphabétisation, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Québec, 1982.
- POTHIER, Nicole. Une épineuse question: les méthodes d'alphabétisation, Québec, MEQ, 1982.
- PROVENCHER, Gérard. Motivation et éducation, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 1983.
- RAHMENA, Majid. "Alphabétisation: pour lire les mots ou le monde", Perspectives, 6 (1), p.p. 75 à 95 dans Alpha 80 de Jean-Paul Hauteceur, MEQ, 1980.

- REBOUL, Olivier. Qu'est-ce qu'apprendre?, Paris, PUF, 1980.
- ROGERS, Carl R. Liberté pour apprendre, Paris, Carles C. Merrill Publishing Co., 1969.
- ST-ARNAUD, Yves. La personne humaine, Montréal, Les éditions de l'homme, 1964.
- ST-PIERRE, François. L'approche thématique, une expérience significative de la C.E.C.Q., Québec, 1986.
- SCHUTZ, William. Joy: Expanding Human Awareness, New York, Grove Press, 1967.
- SUCHMAN, J. Richard. The Elementary School Program in Scientific Inquiry, University of Illinois, 1962.
- THELEN, HERBERT. Education and the Human Quest, New York, Harper and Row, 1960.
- VANASSE, Cécile et autres. Au jour le jour, un an d'alphabétisation, septembre 1982 à mai 1983, ABANDONS, Montréal, 1983, pages 175 à 192.
- VERMETTE, Monique et autres. Vers l'alphabétisation "interactive", gouvernement du Québec, ministère de l'éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Québec, p. 15.
- WAGNER, Serge; GRENIER, Pierre. L'alphabétisation institutionnelle au Québec, un aperçu préliminaire, projet de recherche sur l'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec, Québec, ministère de l'éducation, 1984.
- WAGNER, Serge. Pour une alphabétisation populaire, document de l'Institut canadien d'éducation des adultes, Montréal, octobre 1980.

ANNEXE I

ANNEXE 1

EVALUATION DE L'ETUDIANT

Mon comportement personnel

	Pas du tout	Un peu	Beaucoup
1. Es-tu motivé à apprendre à lire et à écrire?	_____	_____	_____
2. Es-tu capable de t'exprimer en relation avec ton vécu?	_____	_____	_____
3. Est-ce que tu peux t'exprimer librement dans un groupe?	_____	_____	_____
4. As-tu confiance en toi?	_____	_____	_____
5. Es-tu intéressé à venir aux cours?	_____	_____	_____
6. Te sens-tu considéré comme adulte?	_____	_____	_____
7. Ta relation avec le professeur est-elle détendue?	_____	_____	_____
8. En apprenant à lire et à écrire, crois-tu être en mesure de régler tes problèmes?	_____	_____	_____
9. Es-tu capable de contrôler tes émotions?	_____	_____	_____
10. Es-tu capable de contrôler ta gêne, ta timidité?	_____	_____	_____
11. Aimes-tu accepter tes responsabilités?	_____	_____	_____
12. Aimes-tu prendre de l'initiative?	_____	_____	_____
13. Es-tu capable de bien identifier tes besoins?	_____	_____	_____
14. Le déroulement des cours te convient-il?	_____	_____	_____

Mon comportement dans le groupe

	Pas du tout	Un peu	Beaucoup
1. Es-tu capable d'entrer facilement en relation avec d'autres?	_____	_____	_____
2. Es-tu capable de communiquer avec les autres?	_____	_____	_____
3. Es-tu capable d'écouter?	_____	_____	_____
4. Es-tu capable d'exprimer tes sentiments dans un groupe?	_____	_____	_____
5. Es-tu capable d'accepter un compliment?	_____	_____	_____
6. Est-ce que tu connais tes limites dans un groupe?	_____	_____	_____
7. Es-tu fier de toi comme adulte?	_____	_____	_____
8. Es-tu capable de participer à une discussion?	_____	_____	_____
9. Es-tu capable d'exprimer une opinion?	_____	_____	_____
10. Es-tu capable de prendre une décision?	_____	_____	_____
11. Es-tu intéressé à participer à des activités de groupe?	_____	_____	_____
12. Es-tu capable de surmonter ta timidité?	_____	_____	_____

Mon comportement en dehors du groupe: dans mon milieu de vie

	Pas du tout	Un peu	Beaucoup
1. Es-tu capable de demander de l'aide aux autres?	_____	_____	_____
2. Es-tu capable de donner de l'aide aux autres?	_____	_____	_____
3. Es-tu prêt à assumer des responsabilités dans une association?	_____	_____	_____
4. As-tu le sentiment que tu peux apporter de l'aide aux autres?	_____	_____	_____
5. Lorsque tu éprouves une difficulté, es-tu capable d'en parler ouvertement et franchement avec les autres?	_____	_____	_____
6. Lorsqu'il se produit un conflit avec d'autres, les problèmes sont-ils résolus de façon acceptable?	_____	_____	_____
7. Es-tu porté à critiquer certains individus avec lesquels tu n'as pas d'affinité?	_____	_____	_____
8. Es-tu porté à secourir quelqu'un dans le besoin?	_____	_____	_____
9. Es-tu porté à accepter l'autre tel qu'il est?	_____	_____	_____
10. Es-tu capable de t'intégrer à un groupe?	_____	_____	_____

ANNEXE II

COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DE L'AMIANTE

SERVICE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

TEST DE CLASSEMENT

FRANÇAIS

ÉDUCATION DE BASE

- * La composition de ce test a été inspirée du test de classement du Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire régionale Jean-Talon.

L'ACHAT A CREDIT

L'achat à crédit a une grande vogue. Il est utilisé principalement pour les objets coûteux: automobiles, appareils électriques, meubles, vêtements. L'acheteur signe un contrat et verse un montant initial. Il rembourse le reste sous forme de versements périodiques égaux.

27
39

Cette formule permet de jouir immédiatement d'un bien qu'on ne pourrait se procurer avant deux ou trois ans d'épargne. C'est aussi une façon, pour les gens dépensiers, de réaliser une épargne. Une fois qu'ils se sont engagés à faire des remboursements périodiques, ils y resteront fidèles, sous peine de perdre l'objet acheté.

71
91

Mais cette façon d'acheter lie le consommateur pour une période prolongée, indépendamment de ses changements de revenu. De plus, les contrats de vente à tempéramment comportent souvent des clauses abusives: amendes, frais spéciaux exorbitants, reprise du bien acheté en cas de non versement de la mensualité. Enfin, l'achat à crédit incite à acheter trop au-dessus de nos moyens.

121
150

Donc, avant d'acheter à crédit, calculons le prix de revient exact de l'objet désiré.

164

D'après Jean Paul Lefebvre, Comment joindre les deux bouts.

TEST DE CLASSEMENT

a - e - o - u - i

y - f - z - ch - k - l - j

s - r - m - v - p - n - d

fa - so - ché - vu - ji - zy - la

fal - chir - laf - rof - juf - par - gar

fra - gro - vlu - plé - fré - tri - bru

a - e - o - u - i

y - f - z - ch - k - l - j

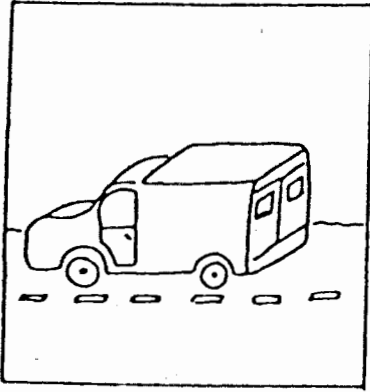
s - r - m - v - p - n - d

fa - so - ché - vu - ji - zy - la

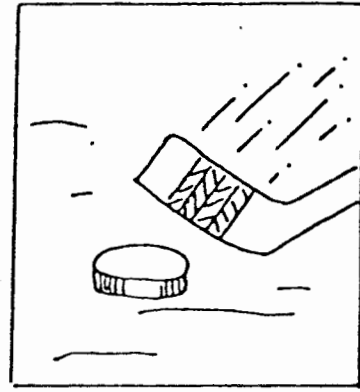
fal - chir - laf - rof - juf - par - gar

fra - gro - vlu - plé - fré - tri - bru

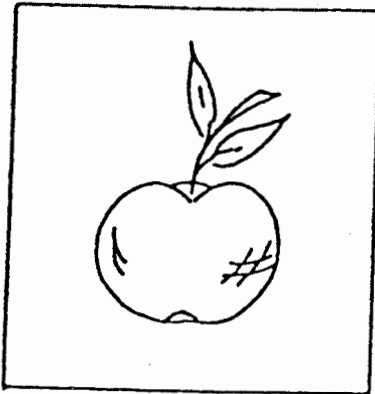
2. Complète la phrase en écrivant le mot qu'il faut



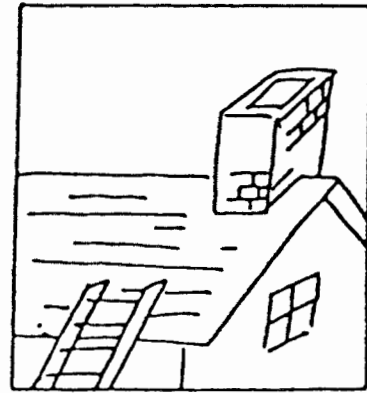
Mon père a eu son
nouveau _____



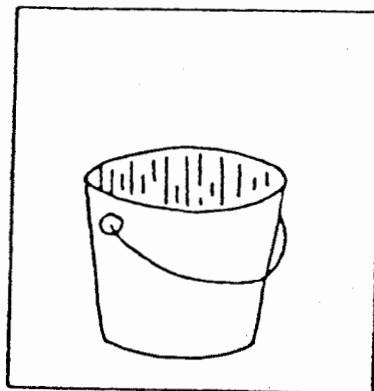
Le joueur frappe
la _____



J'aime les bananes,
mais je préfère la _____



Je monte sur le
_____ pour le
réparer



Veux-tu m'apporter
la _____

3. Quel est le féminin de:

Marchand _____

Perdu _____

Acteur _____

Quel est le masculin de:

Chanteuse _____

Grosse _____

Quel est le pluriel de:

Agréable _____

Ange _____

Caillou _____

Quel est le singulier de:

Livres _____

Chevaux _____

4. Choisis un titre pour le texte

- La vie du cultivateur
- La culture du blé
- Le pain et la santé
- La fabrication du pain

Inscris-le ici

"-----"

Savez-vous ce qui est nécessaire pour fabriquer un pain? D'abord le cultivateur fait pousser du blé. Lorsque le blé est mûr, il le coupe et l'envoie au moulin. Là le blé est transformé en farine. La farine est ensuite donnée au boulanger qui en fait ce pain que vous trouvez si appétissant.

5. Ecris dans l'espace vide un des mots suivants:

je - vous - elle - nous - il

- La corneille s'envole, _____ reviendra l'été prochain.
- Mes parents et moi, _____ avons une fête.
- Le professeur dit: "Attendez-moi, _____ reviens".
- Le renard se promène dans le bois, _____ veut déjeuner.
- Toi et ton frère, _____ viendrez en pique-nique.

6. Dictée

7. A la fin de chaque phrase, utilise un point ☐ ou un point d'interrogation ☐ selon le cas. . .

- Voulez-vous venir avec moi ----
- Je vais au zoo aujourd'hui, ----
- Qui a pris mon sac ----
- Est-ce que c'est bientôt Noël ----
- Je connais le chemin, ----

NOM:

1. Lecture "L'achat à crédit".
 - a) Vitesse (mots/minute)
(1 point par tranche de 15 mots/minute)
(maximum 10 points)
 - b) Compréhension (questions sur le texte)
1 point par bonne réponse.
2. Sémantique
 - 1 point par mot correctement orthographié
3. Orthographe
 - 1 point par mot correctement orthographié
4. Compréhension
 - 2 points pour le bon titre
5. Structure
 - 1 point par bon pronom
6. Dictée
 - Soustraire de 5, 1 point par faute
7. Ponctuation
 - 1 point par bonne ponctuation
8. Lisibilité de l'écriture
 - De 1 à 5 points
 - 1: lisibilité très difficile
 - 5: lisibilité parfaite

TOTAL

Classification:

- niveau 1: 0 à 10
- niveau 2: 8 à 20
- niveau 3: 18 à 30
- niveau 4: 28 à 40

NIVEAU

FICHE DE RENSEIGNEMENTS1- Renseignements généraux

Nom: _____

Adresse: _____

Téléphone: _____

2- Renseignements particuliers

Dernière année d'étude: _____

Raison de l'abandon: _____

Travail: _____

3- Observations

Raison de l'inscription: _____

Objectif(s): _____

Comment le problème est vécu au:

niveau personnel: _____

niveau familial: _____

niveau travail: _____

niveau social: _____

FICHE DE RENSEIGNEMENTS (suite)4- Analyse

Forces: _____

Difficultés: _____

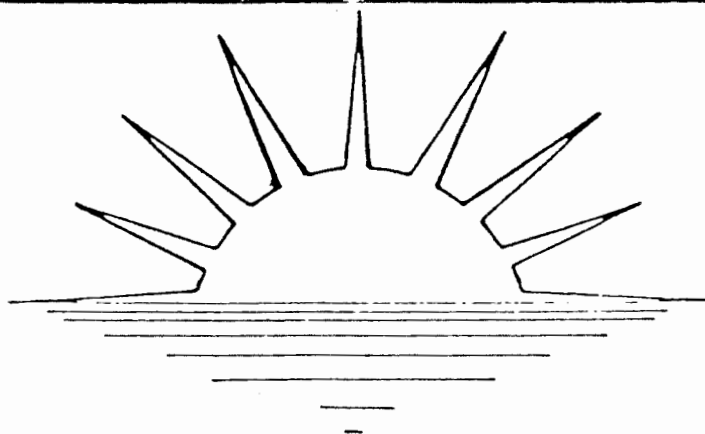
Objectif(s) réel(s): _____

ANNEXE III

Test de classement

GAA-101 à GAA-105

ARITHMÉTIQUE FONCTIONNELLE



Québec ☞☞

ARITHMÉTIQUE FONCTIONNELLETEST DE CLASSEMENT

1. A) ÉCRIS TON NOM.

B) ÉCRIS TON PRÉNOM.

C) ÉCRIS TON ADRESSE.

NUMÉRO

RUE

VILLE

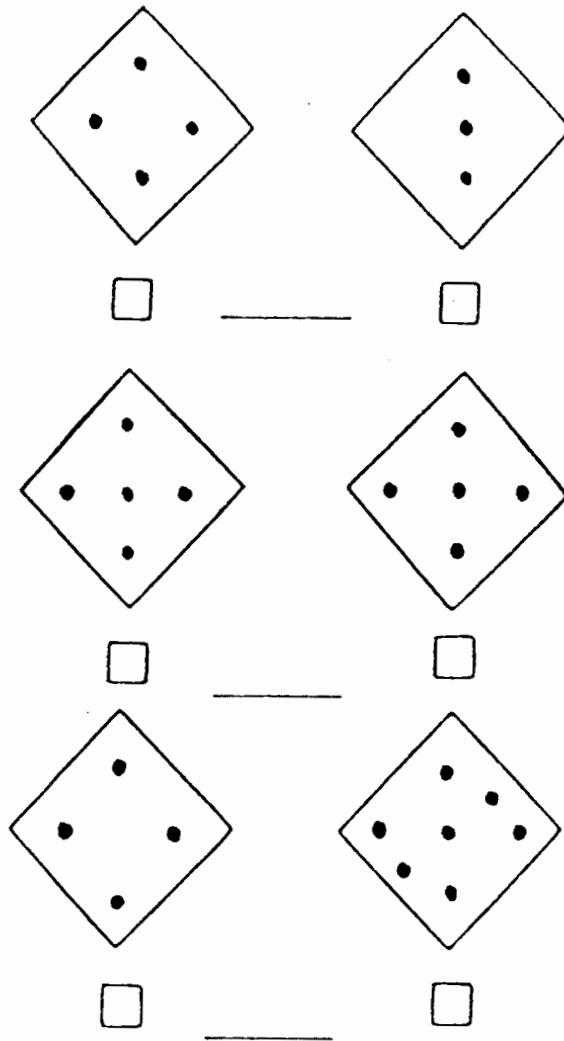
PROVINCE

CODE POSTAL

D) ÉCRIS TON NUMÉRO DE TÉLÉPHONE.

E) ÉCRIS TON NUMÉRO D'ASSURANCE-SOCIALE.

2. ÉCRIS DANS LES CARRÉS LE NOMBRE DE POINTS DE CHAQUE LOSANGE ET CHOISIS LE BON SYMBOLE $<$, $>$, $=$



3. TU CONNAIS LES CENTAINES, LES DIZAINES, LES UNITÉS?

DANS LE NOMBRE 63:

LE CHIFFRE 6 REPRÉSENTE 6 _____

LE CHIFFRE 3 REPRÉSENTE 3 _____

8. A CHAQUE SEMAINE, LORSQUE JE REÇOIS MA PAYE, JE FAIS MON BUDGET. SI JE REÇOIS 189,00\$ ET QUE MES DÉPENSES, POUR UNE SEMAINE SONT:

- NOURRITURE	:	77,00 \$
- LOGEMENT	:	35,00 \$
- TÉLÉPHONE	:	4,00 \$
- VÊTEMENTS	:	11,00 \$
- ASSURANCES	:	7,00 \$
- SOINS MÉDICAUX	:	5,00 \$

QUE ME RESTE-T-IL COMME ÉCONOMIE?

9. EFFECTUE LES MULTIPLICATIONS SUIVANTES.

$$\begin{array}{r} \text{A)} \quad 9 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{B)} \quad 20 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{C)} \quad 37 \\ \times 12 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{D)} \quad 308 \\ \times 125 \\ \hline \end{array}$$

10. EFFECTUE LES DIVISIONS SUIVANTES:

$$\text{A)} \quad 81 \div 9 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\text{B)} \quad 120 \div 5 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\text{C)} \quad 1\,728 \div 12 = \underline{\hspace{2cm}}$$

11. ÉCRIS EN LETTRES LES NOMBRES SUIVANTS:

21 : _____

80 : _____

689 : _____

35011 : _____

ANNEXE IV

VUE D'ENSEMBLE DE LA FORMATION DE BASE

But : **INSTRUMENTER**

OBJECTIFS GÉNÉRAUX : DÉVELOPPER DES CONNAISSANCES ET DES HABILETÉS

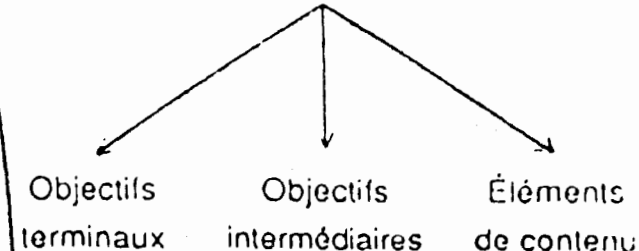
LES MODULES

ACCUEIL	DIMENSION INDIVIDUELLE	DIMENSION COLLECTIVE	TRANSITION
DOMAINES	DOMAINES	DOMAINES	DOMAINES
— INITIATION	— Style d'apprentissage	— Projet collectif/ travail en groupe	— Profil des acquis
— Élaboration du projet éducatif	— Développement personnel — Santé mentale et physique	— Développement social — Environnement, santé mentale et physique	— Orientation/ Reformulation du projet éducatif
— Formation préparatoire	— Organisation/ gestion personnelle	— Ressources du milieu	— Arrimage

LES MATIÈRES

FRANÇAIS • ANGLAIS • ARITHMÉTIQUE
langue maternelle

Les éléments d'apprentissage de la formation de base fonctionnelle répartis en 5 modules en arithmétique et 10 modules en français et en anglais langue maternelle



Objectifs spécifiques

Éléments de contenu

*Le point de départ
Situation de vie de l'adulte*